

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

السنة السادسة نوفمبر ١٩٥٣ العدد الأول

فهرس

صفحة	
١	الفصل ظاهرة اجتماعية للدكتور محمد جمال صقر
٩	البطاقات المدرسية وتقدير التلاميذ للدكتور محمد خليفة بركات
١٨	نظام التعليم العام في إيطاليا للدكتور مصطفى فهمي
٢٠	مركز التربية الأساسية للبلاد العربية للدكتور عبد السميع حربلى
٣٠	الخطة في تعليم الفن للدكتور محمود بسيونى
٣٦	مناهج التعليم الثانوى وضرورة تركيزها في خبرات التلاميذ للأستاذ حسين المخزنجى
٤٢	تعليم اللغات الحية للأستاذ إبراهيم إمام
٥٣	الحياة الاجتماعية والنشاط الحر للأستاذ محمد حامد الأفندى
٦٠	التربية لتحقيق التعاون العالمى للدكتورين أبو الفتوح رضوان وعبد اللطيف فؤاد إبراهيم
٧٧	الثقافة الفنية والتقاليد الاجتماعية للأستاذ سعد الخادم
٨٥	مشروع الجامعات للأستاذ عبد العظيم الدسوقي
٨٨	دور النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية في تعليم العمال

الفصل ظاهرة اجتماعية

للدكتور محمد جمال صقر

لكل فصل من فصول المدرسة طابعه الخاص وشخصيته التي يتميز بها عن غيره . ويتجدد هذا الطابع بتجدد التلاميذ كل عام ، وربما تطور في أثناء العام الدراسي ؛ فهذا فصل قد أصبح سهل القيادة أميل إلى الهدوء بصفة عامة بعد أن كان جامحاً لا يرعى تلاميذه أى نظام . وذاك فصل آخر قد بدأ هادئاً يميل تلاميذه إلى الاهتمام بالدرس والتحصيل ، ثم ما لبث أن ظهرت عليهم علامات شرود الذهن واتخاذ المواقف العدائية من المدرس ، بالرغم مما يبذله هذا الأخير من جهد وإخلاص في أداء عمله . وقد يحدث أن يتغير طابع الفصل الواحد من درس إلى آخر ، وخاصة في الفصول التي يتعاقب عليها المدرسون المختصون للمواد ، فيبدو الفصل في ساعة مع أحدهم في غاية النظام والجد والاجتهاد ، وفي الساعة التي تليها قد يصعب التعرف عليه بعد أن اختل نظامه وعمه الفوضى ، وسادت الروح السيئة بين التلاميذ ، وأصبح كابوساً على المدرس . ويدلنا هذا على أننا بصدد ظاهرة اجتماعية خطيرة لا ينبغي إهمالها ؛ لأنها تتحكم إلى حد كبير في نجاح عملية التربية والتعليم . وقد يغيب عن كثير من المدرسين في الفصل أنهم أمام كائن جماعي *être collectif* له تركيبه وبنائه *structure* وأفعاله المنعكسة واستجاباته الخاصة به ، ومرد ذلك إلى أنهم إنما يوجهون كل عنايتهم واهتمامهم إلى شرح ما يريدون توصيله إلى أذهان التلاميذ ، أو إلى تطبيق إحدى طرق التدريس ، أو إلى إيجاد حل لمسألة أو مشكلة رياضية أو علمية ، إلى غير ذلك مما يعنى له المدرس عادة كل نشاطه وقواه . وفي مدارسنا المصرية — حيث التعليم جماعي — كثيراً ما

يذهب مجهود المدرس سدى ، ويحقق في أداء رسالته ، ويبوء بالفشل وخيبة الأمل لأنه لم يدخل في حسابه خصائص هذا الكائن الجماعى الذى هو الفصل فليس بكاف أن يتمكن المدرس من مادته وطرق تدريسها حتى ينجح في أداء رسالته ؛ فكم من مدرسين يكثرون الشكوى من الشغب في حصصهم ، أو من سلبية التلاميذ ، أو من شرود ذهنهم ، أو من مواقفهم العدائية نحوهم ، وذلك بالرغم من كفايتهم وتفانيهم في أداء واجبهم . وتعليل ذلك أنهم لا يعرفون كيف يخاطبون عقلية الفصل الجماعية *esprit de la classe* . ويؤثرون فيها ، ويعملون على تفهمها والاستفادة منها . وفي اعتقادنا أنه لا بد للمدرس من أن يمارس ضرباً من ضروب الفن التربوى « التاكتيك » الذى يستند على معرفة صحيحة لسيكولوجية جماعات الأطفال وفرقهم . وسنحاول في هذا المقال تقديم بعض خصائص الفصل كوحدة اجتماعية لها كيانها ومميزاتها ، ثم نتحدث بعد ذلك عن واجب المربي وسلوكه نحو هذه الجماعة .

من المعروف أن الكائنات الحية إذا اجتمعت تبادلت التأثير . ونتج عن هذا التفاعل ظواهر جديدة لها سيكولوجيتها . ولقد علل علماء الاجتماع ذلك بأن الجماعة ليست مجموع العناصر المكونة لها ؛ إنما هى تنظيم جديد له صفاته ومميزاته الخاصة . فالفصل — كما قال عالم الاجتماع الفرنسى « Durkheim » « جماعة صغيرة لا تنبغى قيادتها على أنها جمع بسيط مكون من أفراد مستقل بعضهم عن بعض . فالأطفال في الفصل يفكرون ويحسون ويعملون بطريقة تخالف الطريقة التى يفكر ويحس ويعمل بها كل منهم إذا وجد على انفراد . ويبدو في الفصل بعض ظواهر العدوى وتدهور الروح المعنوية ، والاستثارة المتبادلة ، والحماس النافع المفيد ، وعلينا أن تميز بين هذه الظواهر لنعمل على مقاومة الضار منها والإفادة من النافع » .

والواقع أن الفصل جماعة من الأطفال اجتمعت في مكان واحد لتقوم بعمل مشترك تحت إرشاد أحد المدرسين . وهذا الوضع من شأنه أن يجعل الفصل ميداناً لظواهر سيكولوجية متنوعة . وهذه الظواهر نوعان ؛ أحدهما خاص باستجابات التلاميذ « Réactions » التى تكون نتيجة للتأثير المتبادل الذى يتركه الأطفال بعضهم في بعض . والثانى يتصل بالروابط أو الصلات

التي تقوم بين المدرس وتلميذه . فالفصل — إذن — نمط من أنماط الجماعات التي يجب أن يتوفر فيها عنصر التجانس حتى يستطيع أن يقوم بأداء وظيفته خير قيام ويتمكن المدرس من الإشراف عليه والسير به نحو الأهداف التي رسمها لنفسه ولتلاميذه ، وهنا يتحتم علينا البحث عن العوامل التي تحقق التجانس السيكولوجي في الفصل ؛ ذلك التجانس الذي يتوقف عليه عمل المدرس التعليمي والتربوي . ولا محل للاعتراض هنا بأننا نرمي إلى جعل التلاميذ على شاكلة واحدة فهذا يتعارض مع أهداف التربية الصحيحة ، التي تسعى إلى مساعدة كل فرد على ازدهار شخصيته وتكوين فردية متميزة لكل فرد . فالتجانس الذي ننشده ليس معناه التشابه والمساواة التامة في كل شيء بين التلاميذ ، إذ أنه بهذا المعنى لا يمس إلا النواحي الشكلية . ولكن التجانس الذي نسعى لتحقيقه هو الذي يضمن على الشخصية شيئاً من الاستقرار يساعدها على الانسجام مع بقية أفراد الجماعة ، ويعينها على الاستفادة من كل ما تتضمنه الحياة المشتركة من وسائل لإخصاب الحياة الفردية . وهذا اللون من التجانس لا يمس المقومات التي ينفرد بها كل شخص ، لأنه تجانس يسود أفراد الجماعة دون أن تمنح بذلك الصفات المميزة لكل منهم . مثلهم مثل جماعة النحل المجتمعة حول الملكة في الخلية الواحدة ، وما نشاهده بالفعل في الحياة العائلية أو الحياة الزوجية ؛ ففيها يرتبط الأفراد فيما بينهم برباط منين دون أن يفقد أحدهم شخصيته الأصلية . ونستطيع أن نقول : إن تأدية الجماعة لوظيفتها يتطلب هذا التجانس الذي لا يتعارض مع التنوع diversité حتى تكون الجماعة حية خصبة .

فإلى أي حد يمكننا تحقيق هذا النوع من التجانس في الفصل ؟

يلزم لإيجاد التجانس في الفصل توفر بعض العناصر المادية ؛ مثل طول المدة التي يبقاها التلاميذ معاً في فصل واحد ، فهي تكسبهم بعض عادات العمل المشترك ، وتبث في نفوسهم روح الجماعة وكذلك تقارب الأطفال من حيث البيئة المنزلية والسن والجنس والمستوى الفعلي ووحدة المنهج والامتحانات إلى غير ذلك من العوامل التي تساعد على زيادة الانسجام والتناسق في الفصل . وهي فوق هذا وذاك تثير وتقوى غريزة الطفل الاجتماعية Instinct grégaire

التي تهتز لها مشاعره عند دخوله المدرسة واكتشافه لونا من الحياة الاجتماعية يختلف عن ذلك اللون الذي عهده في البيت .

أما العوامل التي تقف في سبيل تكوين جماعة متجانسة *collectivite homogène* فهي كثيرة متنوعة ؛ منها : وجود بعض المتأخرين في الفصل الذين يكبرون زملاءهم بسنتين أو ثلاث ، ووجود بعض الأطفال غير المستقرين « *instables* » أو الشواذ . وكذلك يعمل تنوع الأمزجة *temperaments* والطباع *caracteres* على ضعف تماسك الجماعة . ولكن المدرس الكفء هو الذي يعرف كيف يخلق من الفصل وحدة متماسكة ، وعليه وحده يتوقف كل تنظيم يساعد الفصل على أداء وظيفته ، ويسهل عملية التربية والتعليم . واختلال النظام وتفكك وحدة الفصل وما إلى ذلك — مما نشاهده إذا غاب مدرس الفصل — دليل قاطع على أن الشعور العام وحياة الفصل الاجتماعية تدور حول وجود المدرس . فالطفل يذعن لأمر البالغ ويطيعه عادة عن طيب خاطر إذا تحلى في نظره بهيبة العلم ووقار الحكمة . ومع ذلك فإن العلم والحكمة لا يكفيان لأنهما ربما جعلتا الطفل يلجأ إلى نوع من التبعية السلبية *adhésion passive* ؛ ولذا ينبغي أن يبعث المدرس في نفس التلميذ شعور الثقة والمحبة . وكل ما من شأنه أن يضعف من هيبة المدرس أو يهدم الثقة والحب بينه وبين تلاميذه يعمل في الوقت ذاته على إضعاف تماسك الفصل وترابطه . وبالتالي يجعله صعب القيادة والتوجيه .

وهناك أسباب أخرى تنفر التلاميذ من المدرس ، وتدعو إلى العيب بالنظام ؛ كأن يحول النظام المفروض بين التلميذ وإشباع حاجته إلى النشاط والتعبير التلقائي . وكذلك أثر المشاغبين من التلاميذ في خلق جو من عدم الاستقرار والضوضاء والاضطراب أو أثر « القادة » الذين يثيرون إعجاب زملائهم بجرأتهم أو بقحتهم .

وهكذا نجد العوامل السابقة — بالرغم من توفير العناصر التي تساعد على إيجاد التجانس في الفصل تتآمر كلها أو بعضها على هدم وحدة الفصل وإضعاف أو إفساد الأثر التربوي *action éducatrice* وجعل التربية عملية فضال أو حرب بين التلميذ والمدرس .

واجب المدرس :

لكى يقود المدرس فصله بنجاح ولكى تؤتى عملية التربية ثمارها المرجوة ينبغي أن يكون المدرس على دراية تامة بالملايسات التى تعمل أحياناً على تفكك الفصل وانحلال الرابطة الجماعية بين التلاميذ ، وعلى دراية تامة بما يساعد على توثيق الروابط ويجعل منه وحدة متماسكة تعمل فى تناسق وانسجام للوصول إلى غاية مشتركة .

فعلى المدرس — وقبل كل شيء — أن يقوم بدراسة تكوين الفصل كى يستطيع أن يمارس ما نسميه « بالتاكتيك » التربوى وغايته تشجيع المؤثرات الحسنة ، والقضاء على مسببات الانحلال والعث بالنظام وبالإجمال يجب أن يعمل المدرس على تنظيم فصله تنظيماً قوياً وأن يكون واثقاً فى كل لحظة من أنه سيد الموقف — وهذا يتطلب الكثير من الخبرة والفطنة وحسن التصرف — ويتطلب حاسة اجتماعية قوية ، وعلماً بمدى التأثير السيكولوجى المتبادل بين التلاميذ أنفسهم من جهة وبينهم وبينه من جهة أخرى .

ولن يصل المدرس إلى تملك فصله عن طريق الضغط أو الشدة أو القسوة ولكن سبيله إلى ذلك هو التفهم السيكولوجى الذى تلعب فيه البداهة والفطنة دوراً كبيراً ، وفيه تظهر المميزات التى تخلق المدرس « الموهوب » فىكنى أن يظهر هذا المدرس فى الفصل أو أن يتلفظ بكلمة أو يأتى حركة حتى يكون له أثر السحر . فيستعيد الفصل نشاطه ، ويسترجع انتباهه ، وتهتز مشاعر التلاميذ ، ويتهيئون لمتابعته ؛ فحضوره كاف لإبراز هذا التأثير المتبادل وتوجيهه نحو هدف واحد .

أما هذا « التاكتيك » الذى نتحدث عنه فينحصر فيما يأتى :

أولاً : على المدرس أن يسعى إلى إيجاد تماسك عضوى Cohésion organique فى الفصل ما استطاع إلى ذلك سبيلاً وأساس ذلك أن يخلق عند تلاميذه مجموعة من العادات والاستجابات الجماعية ؛ مثل التهيؤ للبدء فى العمل ، وتقسيم العمل إلى مراحل ، والدخول والخروج من الفصل . . . إلخ — ولتحقيق ذلك أن يجب يعلم أن كل حركة صغيرة لها أهميتها ؛ ومن ذلك طريقة ترتيب المقاعد التى

يمر بينها التلاميذ في أثناء دخولهم وخروجهم ، وكذلك طريقة تناول الأدوات وترتيبها .

ثانياً : يجب أن يعمل المدرس على إيجاد نوع من الانسجام أكثر تنوعاً من سابقه وذلك بتطبيق وسائل أهمها «التنظيم التربوي» *organisation pédagogique* الذى يعين على توحيد الفصل إلى حد ما ، مع احترام فردية كل تلميذ . ويكون ذلك بالسماح للتلاميذ أن يتكاتفوا وأن يتبادلوا المعونة بشكل طبيعى بعيد عن الإجبار والتكليف . ومما يعين المدرس في هذا الميدان معرفة طباع التلاميذ ؛ فيمارس التربية التى تقوم على أساس تقسيم التلاميذ في الفصل وفقاً لطباعهم كما أن هذا يعينه في تقدير الثواب والعقاب وفي توزيع العمل وفي شرح الدرس . وفي ذلك يقول Bourjade « لو أنك وضعت عصبي الأمزجة من التلاميذ Nerveux بعضهم بجانب بعض فلن تحصل إلا على ثرثرة لا تنقطع ، وعلى حركات اندفاعية ، ومجادلات مستمرة ؛ وبالاختصار ستسود الفوضى في الفصل . ولن تكون الحال أحسن إذا أجلسست العصبي بجانب صاحب المزاج الصفراوي (الأحمق) Colérique ؛ فصاحب هذا المزاج وإن كان محباً لتقديم الخدمات وغالباً ما يكون طيب القلب يميل إلى الضحك ويحاول التأثير على زملائه وإثارتهم . فيجب إذن أن نحيط العصبيين بالمتزنين أو بأصحاب الطباع الهادئة . وهكذا تعمل معرفة الطباع على إزالة عوامل عدم الانسجام . وتخلق روحاً عامة في الفصل يمكن أن نسميها روحاً جماعية *âme collective* .

ثالثاً : يجب على المدرس ألا يهمل كل ما من شأنه أن يزيد في قيمته في نظر الأطفال . تستوى في ذلك العوامل الشكلية (الملبس والمظهر) والعوامل النفسية والحلقية (ضبط النفس والاخلاص) . وعليه أن يكون موضع ثقة التلاميذ وحبيهم . ونحن لا نستطيع اكتساب الثقة عن طريق الدكاتورية ولا عن طريق الديماجوجية . ويخيل إلينا أن علم النفس يحكم خطأ نظرة المدرس إلى التلميذ على أنه زميل له ؛ لأن الطفل يتوقع خلاف ذلك من الكبير الذى يجب أن يكون له في نظره هيبة واعتبار . حتى يستطيع أن يترك أثراً فيه . لذلك يجب على المدرس أن يعرف كيف يوازن بين أمرين ؛ أولهما انعدام الكلفة بينه وبين تلاميذه . وثانيهما الاحتفاظ بهيبته ووقاره . والمدرس عالم النفس

يعرف أن هناك أفعالا لا يسمح بها لتلاميذه ، وأخرى عليه أن يغمض عينيه عنها ، وأن هناك إخلالا ظاهرياً بالنظام عليه أن يتسامح فيه ؛ إذ لا مفر منه في بعض الحالات ، فلا ينبغي أن يتطلب من التلاميذ تركيز الانتباه يوم الخميس في الحصة الأخيرة كبقية أيام الأسبوع . كما يجب ألا يقدر السكوت العام المطلق في الفصل ، فهناك تمرينات تتطلب بعض الحركة وألواناً من النشاط ربما صاحبها الضوضاء . والمهم أن يأخذ كل الاحتياط لكي يكون دائماً سيد الموقف .

رابعاً : على المدرس أن ينتهج سياسة حكيمة في معاملة المشاغبين . فيجب أن يكون أول ما يوجه إليه المدرس عنايته البحث عن أنواع من النشاط تناسب المشاغبين . بدلاً من أن يستجيب للدافع الغريزة التي توحى بطردهم وعقابهم . ولا يخفى أن كثيراً من المشاغبين ليسوا سوى أطفال غير مستقرين instables أو ذوي خلق مريض ولن يجدي العقاب معهم شيئاً ، بل يزيد في عنادهم واعوجاجهم . وقد يصل المدرس إلى جعل الفصل — وقد استغرق في نشاطه — يشاركه في اعتبار المشاغب معكراً لصفو الفصل وليس من اليسير أن يتمادى فرد في سلوكه بعد أن أصبح موضع سخط الجماعة . أما عن أثر القائد الفاسد فيمكن القضاء عليه بشيء من الصبر والحدق . والأفضل أن يجتهد المدرس في أن يردّه إلى السلوك السوي ، وأن يحاول التأثير فيه وأخذه بالإقناع ليحصل على ثقته ، ويجعله يجر الفصل وراءه للعمل ، فيكسب بذلك عنصراً ربما كان هداماً . ومن صفات القائد في الخير أو في الشر أنه يحمل بين جنبيه ديناميكية وحماساً وسلطة يدفع بها الآخرين . ويكفي أحياناً تحميله مسئولية معينة أو استشارة اهتمامه بموضوع معين حتى ينقلب إلى شخص آخر .

ومجمل القول أن الفصل مجموعة لم يتكامل بناؤها بعد ، وهي قابلة للانحلال في أي وقت ، وبقاؤها رهن بوجود المدرس الذي خلقها . والفصل ميدان لظواهر التفاعل السيكولوجي التي يكون أكثرها وضوحاً المحاكاة والقدوة الذهنية والتنافس والإيحاء . فإذا حدث أن التفت تلميذ إلى آخر الفصل في أثناء الدرس فإن عشرة آخرين يأتون نفس الحركة ويكفي أن يشاء أحدهم أو

أن يضحك حتى يتشاءب أو يضحك عشرة غيره ؛ حتى الصمت والسكون
تنتقل عدواه إلى التلاميذ ، وكلنا يعرف ما أفادته التربية المتسورية من هذه
الظاهرة — ويجب ألا يغرب عنا أن هذه الاستجابات ليست حسنة أو سيئة
في ذاتها ؛ فالعبرة بالطريقة التي يعرف المدرس بها كيف يستخدمها
وكيف يستغلها .

البطاقات المدرسية وتقدير التلاميذ

للدكتور محمد خليفه بركات المدرس بمعهد التربية للمعلمين

لقد خطونا في التخلص من عيوب الامتحانات خطوات موفقة ، في المرحلة الأولى للتعليم أعطيت جمعية المدرسين سلطة الحكم على صلاحية التلميذ للانتقال إلى فرقة دراسية أعلى ، وفي التعليم الثانوي أصبح لأعمال التلميذ خلال العام الدراسي وزن كبير في تقدير صلاحيته للانتقال من فرقة لأخرى .

ولكن يقتضى تنفيذ هذا النظام عناية المدرسين عناية كبيرة بدراسة أحوال تلاميذهم ، وتسجيل ما يفيد في الحكم عليهم ، كلما كان ذلك ممكناً ، ولا يصح أن تقتصر دراسة المدرس لتلاميذه على وقوفه على نواحي قوتهم وضعفهم في المواد المختلفة ، بل يجب أن تشمل هذه الدراسة شخصية التلميذ من جميع نواحيها الجسمية والعقلية والخلقية في ضوء مؤثرات البيئة التي تحيط بحياته .

ومن الوسائل التي تساعد المدرس على تسجيل البيانات الضرورية التي يمكن أن تستخدم في الحكم على التلميذ «البطاقات المدرسية» (School Record Cards) وهي سجلات مبروبة تبويباً تشمل جميع مكونات شخصية التلميذ : من حيث النواحي الجسمية والصحة العامة ، والنواحي العقلية من ذكاء وقدرات ، والنواحي التحصيلية في المواد المدرسية المختلفة ، ثم الصفات المزاجية والخلقية والميول والهوايات التي يتميز بها شخصه ، ثم البيانات الكافية عن ظروف حياته المنزلية والبيئة المحيطة به ، والمؤثرات المادية والاجتماعية التي تلقى الضوء على إمكاناته وعوامل تقدمه أو تأخره الدراسي أو نمو شخصيته من جميع نواحيها .

وتسجل هذه البيانات بالبطاقة بصورة مختصرة . نظراً لكثرتها وتنوعها ، ويستعان على ذلك بالرموز والعلامات الإحصائية ، كالأرقام والرسوم البيانية ، بحيث يمكن أن تعد لكل تلميذ بطاقة من الورق المقوى في حجم معقول ، يسهل الرجوع إليها لقراءة البيانات المطلوب معرفتها عن نواحي شخصية التلميذ .

ويحتاج تدوين هذه البيانات إلى الدقة في التسجيل ، وإلى التعاون التام بين المدرسين في تزويد الشخص المختص بحفظ هذه البطاقات بالبيانات والمعلومات الكافية التي لا بد من تسجيلها ، ويعهد عادة إلى الإخصائي الاجتماعي بالمدرسة أو مدرس الفصل بالإشراف على تنظيم هذه البطاقات ، وبذلك يكون حلقة اتصال بين مدرسي التلميذ بالفصل وغيرهم من المدرسين الذين يشرفون على التلميذ في نواحي النشاط المدرسي الأخرى ، كعمداء الأسر والرواد والمشرفين الرياضيين والمشرفين على الجمعيات المدرسية وهكذا ، ويحتفظ هؤلاء عادة بسجلات خاصة بنشاط تلاميذهم في النواحي التي يشرفون عليها ، ولذلك يستطيعون دائماً أن يزودوا المشرف على ملء بطاقات التلاميذ بالبيانات المختلفة في النواحي التي يرى ضرورة استكمالها .

ويمكن تسجيل معظم بيانات البطاقات المدرسية للتلاميذ جميعاً دفعة واحدة ، وبطريقة دورية كلما جدّ جديد ، ومن أمثلة ذلك تسجيل نتائج الكشف الطبي الدوري على جميع التلاميذ كل في بطاقته ، كذلك نتائج اختبارات الفترات . . . غير أن هناك بيانات أخرى فردية تخص هذا التلميذ دون ذاك كالمرض أو الحوادث أو الكوارث العائلية ، أو وجود مشكلات منزلية أو مدرسية خاصة بتلميذ معين ، ويترك للإخصائي الاجتماعي تدوين هذه البيانات الفردية في حينها نقلاً عن التقارير الخاصة التي يتسلمها أولاً فأولاً .

وهناك حالات خاصة لبعض التلاميذ ذوي المشكلات النفسية أو الخلقية أو المدرسية التي تتطلب دراسة أشمل وبحثاً أوسع ، ومن أمثلة ذلك حالات التأخر الدراسي الظاهر دون سبب واضح ، أو حالات الاضطراب النفسي التي يعجز المدرس العادي عن علاجه ، وهكذا . لا يكتفي في هؤلاء التلاميذ بالبطاقة المدرسية العادية ، وإنما تخصص لهم بطاقات أكثر تفصيلاً وشمولاً ، أو ملفات خاصة تحفظ بها تقارير مفصلة عن حالاتهم وعن حياتهم المنزلية وما يدورونه الإخصائي الاجتماعي عن علاقاتهم بأفراد الأسرة وعلاقاتهم بغيرهم من التلاميذ وكذلك التقارير التي تجمع عن نتائج الفحص الطبي ، أو قياس الذكاء ، أو القدرات العقلية ، أو غير ذلك من البحوث التي تجري عليهم .

وينبغي أن تنتقل البطاقة مع التلميذ أينما يذهب ، سواء انتقل من فرقة إلى فرقة أعلى ، أو من مدرسة إلى أخرى ، أو من مرحلة دراسية إلى مرحلة جديدة ،

وفي كل هذه الأحوال يستمر تدوين البيانات عن جميع النواحي بحيث تكون هذه البطاقة في أى وقت بمثابة صورة صادقة لتاريخ حياة التلميذ في أى مرحلة من مراحل نموه ، بما في ذلك نواحي القوة والضعف ، وبذلك يمكن توجيهه على ضوء ماضيه وتشخيص حالته وفهم نفسيته .

وقد ثبت أن العمل بنظام البطاقات المدرسية يفيد في تحقيق رسالة المدرسة في تهيئة أحسن الفرص لنمو شخصية التلميذ وإعداده للحياة ، إذ يؤدي هذا النظام إلى توجيه نظر المدرس لدراسة نفسية تلاميذه وتوثيق الصلة بهم ، كما يعمل على توطيد العلاقة بين المدرسة والمنزل لما يتطلبه ملء البطاقة من الوقوف على عوامل البيئة المنزلية التي تؤثر في حياة التلميذ ، كما يوجه هذا النظام عناية المدرس إلى النواحي الخلقية والمزاجية والاجتماعية ، بعد أن كانت قاصرة على النواحي التحصيلية .

وتعتبر البطاقة كذلك صورة شاملة لقوى التلميذ مما يساعد على توجيه التعليمي والتوجيه المهني ، ولهذا يعتمد على هذه البطاقات عندما تفكر في تحديد مستقبل التلميذ ، بحيث يتم توجيهه على أساس فهم صحيح لاستعدادات التلميذ وميوله الحقيقية ، لا على أساس المصادفة أو رغبة الكبار ، وبذلك يقل ضياع الوقت والجهد وتزداد فرص النجاح .

ويمكن أن نلمس بوضوح فائدة البطاقة في حالة التلاميذ المشكلين الذين يحتاجون لعلاج خاص ، لأن البطاقة تسجل تسلسل حياتهم وتاريخ مشكلاتهم والعوامل المختلفة التي تضافرت على خلقها . وبذلك يسهل التشخيص وبالتالي العلاج ، ولهذا نجد أن عيادات العلاج النفسي للتلاميذ تعنى عناية كبيرة بحفظ مثل هذه البطاقات والسجلات ، ولكن في صورة أكثر استيفاء وشمولا للتفاصيل ولعل من المفيد أن نورد فيما يلي أهم البيانات التي يجب أن تشملها بطاقة التلميذ .

١ - النواحي البدنية والصحية : وتتعلق بالنمو الجسمي والتقارير الطبية المختلفة والأمراض التي أصابت التلميذ وعاهات الحس والحركة وعيوب النطق وغير ذلك من النواحي التشريحية والوظيفية التي تؤثر في الصحة العامة .

٢ - النواحي العقلية : وتشمل الاستعدادات والقدرات العقلية كدرجة الذكاء ، وكذلك النواحي التحصيلية المكتسبة كالمستوى الثقافي العام والميول

الثقافية الخاصة ، مع العناية بتسجيل نتائج الاختبارات الدراسية الدورية بصورة تيسر تتبع خطوات سير التلميذ في كل مادة من حيث تقدمه وتأخره بالنسبة لنفسه في أثناء سيره الدراسي .

٣ - النواحي المزاجية والخلقية : وتشمل صفات التلميذ الانفعالية وعاداته وميوله وصفاته الخلقية المميزة كالقيادة أو التبعية والتعاون والأمانة ومدى اشتراكه في نواحي النشاط الرياضي والثقافي وإقباله على الهوايات وتصرفاته أثناء الرحلات أو الاجتماعات المختلفة .

٤ - مؤثرات البيئة المنزلية : وتشمل معاملة التلميذ لمن يحيطون به في المنزل والمشكلات التي تصدر منه ، والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، والجو الثقافي والخلقي بالمنزل ومقدار الرقابة والإشراف والتوجيه التي يلقاها التلميذ في المنزل ، مع الإشارة إلى طرق استغلال التلميذ لأوقات فراغه وحالة من يحيطون به من الأصدقاء والرفاق مما قد يكون له تأثير مباشر في سير حياته الدراسية والاجتماعية .

وطبيعي أن يكون بالبطاقة أيضاً بيانات عن مدى مواظبة التلميذ ومبلغ استجابته للعمل المدرسي وظروف تنقلاته من مدرسته إلى أخرى ، كما تخصص بالبطاقة بيانات بالحوادث الهامة والمشكلات الخاصة التي بدرت من التلميذ وما اتبع معه إزاءها من إجراء .

وبجانب كل هذا توضح الميول المهنية والهوايات التي تساعد على توجيه التلميذ في المستقبل كحبه للفنون والموسيقى ، أو ميله للنواحي الرياضية ، أو هوايته للكهرباء أو الأعمال الميكانيكية ، أو حبه للغات أو ميله لقرض الشعر أو الأدب . . . وهكذا .

إذا جمعنا كل هذه المعلومات عن التلميذ ، وتابعنا تسجيل تسلسلها من حيث التأثير في حياته المدرسية عاماً بعد عام فإننا نحصل في النهاية على مرآة تكشف لنا عن كنه الشخصية التي أمامنا ، فهيئ لها أنسب الظروف الملائمة لتسعد وتنتج ونحقق بذلك ما ترمى إليه أحدث أساليب التربية . وفيما يلي نموذج البطاقة .

نموذج لبطاقة مدرسية (١) لتلميذ المرحلة الإعدادية

صورة التلميذ	اسم المدرسة	الإعدادية
	اسم التلميذ	الفرقة
	تاريخ ومحل الميلاد	الجنسية
	تاريخ الالتحاق بالمدرسة	الديانة
محل إقامة التلميذ وعنوانه		
اسم الوالد		صناعته
اسم ولي الأمر		قربته
اسم المراسل		قربته

(١) ملخص حالة التلميذ بالمرحلة الابتدائية

المدارس الابتدائية التي تعلم بها التلميذ	
عدد السنوات التي قضاها التلميذ بالتعليم الابتدائي	
النواحي البارزة في الحالة الصحية خلال المرحلة الابتدائية	
مواد الدراسة التي ظهر فيها تفوق التلميذ	
أهم الصفات النفسية البارزة في التلميذ	
الميل والهوايات والمهارات البارزة عن التلميذ	
أهم مشكلات التلميذ التي حدثت خلال المرحلة الابتدائية ..	
رأى المدرسة الابتدائية في توجيه التلميذ لمراحل التعليم التالية .	

(٢) بيانات عن النواحي الصحية للتلميذ

١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	النواحي الصحية
						الصحة العامة : جيدة . عادية . ضعيفة . ضعيفة جداً . الأعراض المرضية الثابتة مدة طويلة : فقر الدم . الرمم . أمراض جلدية الأمراض الطفيلية : البلهارسيا . الانكلستوما . الحميات : التيفود . الملاريا الحوادث التي تترك أثراً جسياً : كسر في الذراع العاهات الظاهرة : العور . الحول . عيوب النطق . . . إلخ التحصين ضد الأمراض : ضد الجدري . ضد التيفود حالة أجهزة الجسم : الهضمي . التنفسي . . . حالة الغدد : الكبد . . . الغدة الدرقية . . .

(٣) بيانات عن الحالة الاجتماعية للتلميذ

تكوين الأسرة :
(مثل أم متوفاة . أب متزوج بغير الأم . . ثلاثة أولاد . . . جدة . . .)
مركز الطفل في الأسرة :
(الأول . الأخير . الوحيد . الوحيد مع عدد من البنات . . .)
إقامة التلميذ أثناء الدراسة :
(مع أهله . . مع أقاربه . . مع زملائه . . مع آخرين . . .)
أين يقضي التلميذ وقت فراغه :
(في ناد . . في جمعية . . في مكتبة . . .)
حالة الأسرة المادية :
(غنية . ميسورة . متوسطة . فقيرة . فقيرة جداً)
المستوى الثقافي للأسرة :
تعليم الأب نوع العمل الذي يزاوله
تعليم الأم تعليم الإخوة

التغيرات التي تحدث في الحالة الاجتماعية في سنوات المرحلة الإعدادية التالية

.....	١٩٥
.....	١٩٥
.....	١٩٥
.....	١٩٥
.....	١٩٥

(٤) الصفات النفسية البارزة في التلميذ

الذكاء : تاريخ الاختبار اسم الاختبار طبقة الذكاء

.....

.....

رأى المدرسين في ذكاء التلميذ

القدرات العقلية المستمرة في التلميذ (القدرة اللغوية . الرياضية . الأدبية . الميكانيكية .

الفنية . . . إلخ)

١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	الصفات المزاجية والخلقية
						مشاكس
						هادئ
						زعيم
						متقاد
						مرح
						متقبض
						متعاون
						أناني
						مرتب
						مهمل
						نشيط
						خامل
						متخاذل
						مشابر
						يعتمد
						يهرب من المسئولية

(٥) الميول والهوايات والمهارات البارزة في التلميذ

١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	١٩٥	
						النواحي الفنية : الرسم : الأشغال . . .
						الهوايات : التصوير . الكهرباء . التمثيل . .
						الرياضة البدنية : الكرة . السباحة . ألعاب
						سويدية . الكشف . .
						الميول العلمية : الآداب . . اللغات . .
						الرياضة . . العلوم . . الفنون . .

(٦) التحصيل الدراسي

(ممتاز . جيد . فوق المتوسط . متوسط . ضعيف . . . إلخ)

[illegible]

..... ملاحظات عامة

..... بالتحصيل الدراسي

..... والتأخر الدراسي

.....

(٧) المواظبة

السنة الدراسية	مرات التأخير	عدد أيام الغياب	ملاحظات عن ظروف الغياب والتأخير
١٩٥			
١٩٥	.		
١٩٥			
١٩٥			
١٩٥			
١٩٥			

(٨) مشكلات التلميذ والتوجيهات

يذكر هنا نبذة مختصرة عن مشكلات التلميذ خلال المرحلة الإعدادية مثل حالة السرقة أو التعدي أو المشاجرة أو الهروب أو التأخر الدراسي الظاهر أو الجرائم الخلقية وغيرها . . . ويدون في كل مرة تاريخ المشكلة والتوجيه . والنتيجة . . .
المشكلة الأولى :

(٩) رأى المدرسة في توجيه التلميذ بعد المرحلة الإعدادية

ملخص حالة التلميذ الصحية
المواد التي ظهر فيها تفوق التلميذ
المواد التي ظهر فيها ضعف التلميذ
الصفات النفسية البارزة في التلميذ
هوايات التلميذ وميوله الخاصة
الفكرة العامة عن ذكاء التلميذ
القدرات العقلية الخاصة المتميزة عند التلميذ

توجيه التلميذ للدراسة الملائمة له على ضوء الاعتبارات السابقة : (زراعة . تجارة . صناعة . . .
ثانوى نظرى . . . فى . . . إلخ)

التوجيه الأول التوجيه الثانى
اختيار التلميذ نفسه لنوع الدراسة التي يظنها ملائمة له :
« ولى أمر التلميذ لنوع الدراسة التالية : »

ما آل إليه مصير التلميذ فعلا

ناظر المدرسة

مدرس الفصل

نظام التعليم العام في إيطاليا وما يعترضه من صعوبات

الدكتور مصطفى فهمي
أستاذ مساعد بمعهد التربية للمعلمين

تقدمت وزارة المعارف الإيطالية ، في الأشهر الأخيرة ، بمشروع قانون ،
يحتوى على خمسين مادة ، لإصلاح نظم التعليم العام فيها. وقد كان هذا المشروع
محل دراسة وبحث قام بهما المشتغلون بالتعليم وغيرهم من رجال الصحافة والسياسة .
وأهم ما ورد في هذا المشروع ، أن التعليم إجبارى ومجانى ، فيما بين السادسة
والحادية عشرة . وتكون هذه السنوات مرحلة التعليم الأولى ، (scuola elementare)
وتنتهى هذه المرحلة بامتحان يؤدي إلى المرحلة المتوسطة ، (scuola media)
ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات . وبعد ذلك ينتقل التلميذ إلى المدرسة الثانوية
البحثية ، ويقضى فيها ما بين ٤ و ٦ سنوات ، وذلك على حسب نوع الدراسة
التي يختارها .

ولقد دلت الإحصاءات الأخيرة على أن عدد تلاميذ المرحلة الأولى بلغ
٤,٧٥٠,٠٠٠ ، وأن طلاب المرحلة الثانوية يبلغ عددهم ٧١٦,٨٧٧ . ومعنى
هذا أن العدد الأكبر من تلاميذ المرحلة الأولى يتوقف عن مواصلة الدراسة في
نهاية هذه المرحلة ، وأن البعض منهم يضطر إلى عدم الانتظام في هذه الدراسة ،
بالرغم ، من وجود رقابة تعمل على التبليغ عن أمثال هذه الحالات ، إلا أن هذه
الرقابة غير جدية .

والسؤال الذى يتبادر إلى أذهاننا : ما البواعث التى تؤدي إلى ذلك ؟

يرجع أول هذه العوامل إلى أن إيطاليا بلد فقير ، وبخاصة الأقاليم الجنوبية ،
التي تعتمد على الزراعة ، بعكس الأقاليم الشمالية الصناعية . ويتضح أثر
الفقر هنا في أن نسبة الأمية في الأقاليم الجنوبية الفقيرة تبلغ حوالى ٣٠ ٪ ،
في حين أنها لا تعدو ، في الأقاليم الشمالية الغنية بصناعتها : ٢ ٪ .

ومن أوضح آثار الفقر في سير التعليم ، على الرغم من أن التعليم الأولي في إيطاليا مجاني ، إن الكثيرين من الأطفال لا ينتظمون في سلك الدراسة لعجزهم عن شراء ما يلزمهم من كتب وأدوات وملابس ، حتى لقد بلغت نسبة الغياب في الأقاليم الجنوبية الفقيرة حوالي ٣٠ ٪ . وهكذا الحال في التعليم الثانوي . فما يعانيه الآباء الفقراء المتعطلون يقف حجر عثرة في سبيل دفع المصروفات المدرسية ، التي تبلغ حوالي خمسة جنيهات سنوياً ، مضافاً إليها ما يلزم أبناءهم من تكاليف ، تتطلبها الدراسة .

وهناك عامل آخر يحول دون نشر التعليم ، ألا وهو قلة المباني المدرسية الصالحة ، في الوقت الذي يزداد فيه عدد سكان إيطاليا بخطى سريعة ، إذ تبلغ هذه الزيادة حوالي ربع مليون طفل سنوياً . ولقد عانت إيطاليا خلال الحرب العالمية الأخيرة التدمير والتخريب الذي أصاب المباني ، ويضاف إلى ذلك أن ضرورات الحرب اضطرت السلطات الإيطالية إلى استخدام المدارس والجامعات كثكنات للجند ، حتى بعد أن وضعت الحرب أوزارها استمرت هذه المباني يشغلها الجند وعائلاتهم ، ومن نرح إلى إيطاليا من المهاجرين . وكان على المدارس أن تنتظر دورها في سياسة البناء والتعمير الذي قامت به الحكومة الإيطالية . ففي عام ١٩٥١ أنشأت الحكومة ٢٥٠٠ مدرسة ، ولا تزال الحاجة ماسة إلى إنشاء ٥٠٠٠ مدرسة أخرى . ومع أن الحكومة المركزية تقوم بدفع مرتبات المدرسين ، فإن السلطات المحلية هي المشرفة على إنشاء وصيانة المدارس ، مما تجمعه من الأهالي من ضرائب . ومن ثم تتأثر سياسة الإنشاء والتعمير للمدارس بالحالة الاقتصادية للإقليم . وهذا ما نلاحظه واضحاً جلياً في الأقاليم الجنوبية ، حيث لا توجد مبان صالحة لتكون مدارس ، مما يضطر هذه السلطات إلى استئجار حجرات في منازل خاصة ، أو في مبان عامة .

وهناك نقطة أخرى نحب أن نشير إليها ، ذلك أن مهنة التعليم من المهن التي لا تجد رواجاً للظروف المحيطة بها حالياً ، يضاف إلى ذلك أن وظائف التدريس نفسها قسيمان : وظائف ثابتة وأخرى مؤقتة يستغنى فيها عن المدرس بعد انتهاء العقد . ولقلة مرتبات المدرسين يلجأ الكثير منهم إلى القيام بأعمال إضافية ليتمكنوا من مواجهة مطالب الحياة . وحتى في الجامعات قلما نجد أستاذاً متفرغاً لعمله بالجامعة .

مركز التربية الأساسية للبلاد العربية

باريس في ١١ يونيو ١٩٥٣

حضرة الأستاذ الفاضل رئيس تحرير مجلة (صحيفة التربية) الغراء

القاهرة

بعد التحية

نتشرف بأن نرفق بكتابنا مقالا بعنوان (مركز التربية الأساسية للبلاد العربية) كتبه الدكتور عبد السميع حربلى . ورجاؤنا أن يحظى بقسط وافر من عنايتكم بنشره في مجلتكم الغراء .
وتفضلوا بقبول فائق تحياتنا واحترامنا .

ب . ويلز

قسم تبادل المعلومات في التربية

إن الحكومات والمنظمات التي تعمل على تحقيق المشروعات التربوية لمساعدة الشعوب المفتقرة إليها ، تجد نفسها في أمس الحاجة :
أولا : إلى مدرسين ومرشدين سبق لهم أن مارسوا أساليب وفنوناً تربوية تختلف عن الأساليب الشكلية التي اصططلحت عليها أصول التعليم المألوفة .
ثانياً : إلى مواد تربوية ملائمة لتعليم الأميين ولسائر غايات التربية الأساسية ، يشترط فيها وفي تدريب أولئك المعلمين والمرشدين أن تكون قائمة على أساس من البحث العلمى الصحيح .

ولقد أدرك مؤتمر « اليونسكو » العام هذه الحقائق ، فقوض المدير العام ، خلال انعقاد دورته الرابعة ، أن يتعاون مع الدول الأعضاء على إنشاء مراكز إقليمية ، تتولى تدريب المعلمين والعاملين في التربية الأساسية . وإنتاج المواد

اللازمة للتعليم الأساسى . وقد أنشئ أول مركز من هذا النوع فى (باتركوارو) بالمكسيك فى شهر إبريل (نيسان) عام ١٩٥١ ، ففتح أبوابه للطلاب الوافدين من تسعة أقطار من أمريكا اللاتينية ، وهى : بوليفيا ، وكوستاريكا ، والأكوادور ، وسلفادور وهوندوراس ، وبيرو ، وغوتيمالا ، وهائتى ، والمكسيك . ثم قامت بلجتان من الخبراء بوضع تقرير عام ، أوصتا فيه بإنشاء شبكه عالمية من مراكز التربية الأساسية ، ورفع هذا التقرير إلى مؤتمر « اليونسكو » العام — فى دورته السادسة المنعقدة بباريس فى شهر يونيو (حزيران) ١٩٥١ — فوافق عليه ، وأذن بإنشاء مركز ثان للتعليم الأساسى فى عام ١٩٥٢ ، وعلى أثر ذلك عرضت الحكومة المصرية أن تكون بلادها مقراً لهذا المركز ، وعقدت اتفاقاً بهذا الشأن مع « اليونسكو » ، وقد تم التوقيع على هذا الاتفاق بتاريخ ٢٥ إبريل (نيسان) ١٩٥٢ . وهو ينص على « إنشاء مركز فى سرس الليان يعنى بالبحوث ، والتدريب وإنتاج المواد التربوية اللازمة » .

تقع « سرس الليان » فى قلب مديرية المنوفية . شمال مدينة القاهرة وعلى بعد ٦٥ كيلومتراً منها . وتبلغ مساحة هذه المديرية زهاء ٣٦٥ كيلومتراً مربعاً ، يقطنها نحو ٣٠٠,٠٠٠ نسمة ، أى بمعدل ٨١٩ شخصاً للكيلومتر المربع الواحد . ومديرية المنوفية بين فرعى النيل — فرع دمياط إلى الشرق ، وفرع رشيد إلى الغرب — فى منطقة من أخصب المناطق المصرية ، تضم ثمانية عشر مركزاً اجتماعياً ، تشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية و ١٨ مدرسة ريفية من الطراز الحديث ، ترعاها وزارة المعارف العمومية ، و ٦ وحدات صحية . وتبعد قرية « سرس الليان » نفسها نحو ٤ كيلومترات عن مدينة منوف ، المركز الإدارى للمنطقة . وقد سبق للحكومة المصرية أن اختارت هذا المكان فى عام ١٩٤٦ لتجعل منه مقراً لمشروع اجتماعى يستهدف جعل سرس الليان مركزاً نموذجياً ، تشن فيه حملة موحدة على الجهل والفقر والمرض ، وتتعاون فيها كل من وزارات المعارف العمومية ، والشؤون الاجتماعية ، والصحة العامة ، والزراعة ، وتساهم فى القيام بها وزارة التجارة والصناعة فيما يختص بالصناعات المحلية .

ويشغل مركز التربية الأساسية الآن أبنية كانت قد أنشأتها الحكومة المصرية لتنفيذ هذا المشروع الاجتماعى . وتقوم الحكومة المصرية ، بالإضافة

إلى تقديم هذه الأبنية ، بتوفير وسائل النقل لتمكين الخبراء والطلبة من الطواف بمختلف قرى المنطقة ، كما أنها تدفع أجور الخدم ، وتقدم منحة سنوية لتغطية النفقات العادية . وتتكفل هيئة « اليونسكو » ، من جانبها ، بتقديم الأموال اللازمة لإدارة المركز من ميزانيتها العادية ، ومن ميزانية المساعدة الفنية . وقد وعدت منظمة الأمم المتحدة وهيئاتها المتخصصة ببذل مساعدتها أيضاً لتحقيق هذا المشروع . أما الدول الأعضاء التي دعيت إلى الاشتراك في المركز الجديد فهي : مصر ، والمملكة الأردنية الهاشمية ، والعراق ، ولبنان ، والمملكة العربية السعودية ، وسوريا . وقد فتح المركز أبوابه لعدد من اللاجئين الفلسطينيين العرب على إثر طلب تقدمت به هيئة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين العرب من أهالي فلسطين .

ويمكن تلخيص مهام هذا المركز فيما يلي :

- توفير التدريب اللازم للمشتغلين بالتربية الأساسية وقادتها .
- إعداد مواد نموذجية للتربية الأساسية . كيفية تكييفها خاصاً بحسب حاجات الجماعات المحلية ومواردها ومستوياتها الثقافية .

— تهيئة المعلومات الفنية المرتكزة على الأبحاث الجارية في المركز ، للأشخاص العاملين في ميدان التربية الأساسية . أو في تحضير المواد التربوية في الدول العربية ، توجيهاً لتشجيع التربية الأساسية في تلك البلاد .

وقد تم تعيين مدير هذا المركز في شهر يونيو (حزيران) سنة ١٩٥٢ . فتولى منصبه بالفعل في شهر سبتمبر (أيلول) من السنة نفسها . ولكن « اليونسكو » لم تلبث لسوء الحظ ، أن حرمت خدماته ، إذ دعت الحكومة المصرية في شهر ديسمبر (كانون الأول) ١٩٥٢ ، إلى تولي وزارة الشؤون الاجتماعية ، محلّ محله بالوكالة نائب مدير المركز ، وهو يقوم الآن بأعباء وظيفته بهمة لا تعرف الملل ونظرة نافذة في حاجات التعليم .

وما كاد المدير يتولى مهام منصبه حتى شرع في اختيار الهيئة التعليمية للمركز من مختلف الخبراء الدوليين ، بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة وهيئاتها المتخصصة ، وبدئ في اختيار الطلاب من أبناء البلاد المشتركة في المركز . وقد نيط هذا الاصطفاء بحكومات البلاد المختصة . يعاونها في ذلك أحد خبراء « اليونسكو » في برنامج التربية الأساسية . وروعي في عملية الاختيار هذه أن يتم انتقاء المتدربين في مجموعات ، يتوفر كل عضو من أعضائها على

التخصص في ناحية معينة من نواحي التربية الأساسية ، وأدخلت بعض العناصر النسائية في هذه المجموعات ، وقد أوفدت جميع الدول العربية طلابها المختارين إلى المركز ، باستثناء المملكة العربية السعودية ، التي لم تكن قد أكملت عدتها بعد في غضون هذا العام .

وقد حرص المشرفون على عملية الاختيار أن يكون الطلاب المختارون ممن تتوفر فيهم الصفات التالية :

— أن يكونوا قد أقاموا في المناطق الريفية .

— أن يكونوا حائزين على قدر من التعليم لا يقل عن القدر الذي يملكه أرقى المعلمين العاملين في بلادهم .

— أن يكون لهم إلمام كاف بالمشاكل الريفية في بلادهم .

— أن تكون لهم خبرة بضع سنوات في التعليم الريفي .

— أن يكونوا متخصصين في ناحية ما من نواحي التربية الأساسية .

— أن تتوفر فيهم بعض صفات القيادة ، كقوة الشخصية ، والمقدرة على التنظيم وقوة الإقناع ، والمقدرة على بث الأفكار دون فرضها فرضاً .

— أن يكونوا من ذوي الاهتمام بتقدم الريف ، ومن الذين يعتقدون أنهم أصحاب رسالة في هذا الشأن .

— أن يجيدوا التحدث باللغة العربية (إذ أن بعض المتدربين يتمنون إلى مناطق لا يتكلم أهلها العربية)

— أن يكون لهم بعض الإلمام بإحدى اللغتين الإنكليزية أو الفرنسية .

— أن يكونوا في سن النضج ، أي ما بين ٢٥ و ٤٠ سنة من أعمارهم .

ولم تأزف نهاية أكتوبر (تشرين الأول) من عام ١٩٥٢ ، حتى كان

قد تم اختيار طلاب المركز ، وكان من ضمن هؤلاء معلمون ، ومديرو مدارس

وأشخاص من المشتغلين بالإنعاش الريفي ، وممرضات ، وأخصائيون في علمي

الزراعة والاقتصاد . وأما مواضيع الاختصاص المقررة في البرنامج ، فهي :

الاقتصاد المنزلي ، تعلم الأميين ، الزراعة ، الأعمال الاجتماعية ، الصحة ،

الاقتصاد الريفي ، والتسلية .

وقد قصر عدد الطلاب في عام ١٩٥٢ على ٥٠ طالباً ، وهو ما يمكن

أن تتسع له الأبنية التي قدمتها الحكومة المصرية لهذا الغرض . ومن المنتظر أن

يزداد هذا العدد زيادة محسوسة في شهر سبتمبر (أيلول) عام ١٩٥٣ ، إذ أن الحكومة المصرية وعدت بأن تشرع حالا في بناء قاعات إضافية للنوم تتسع لمائة وخمسين طالباً . ولذا ، يرجى أن يبلغ عدد الطلاب المائتين في عام ١٩٥٤ . وقد خصت مصر بعشرين كرسيّاً من الكراسي الخمسين الميسورة في عام ١٩٥٢ ، باعتبار أن سكانها يربى عددهم على مجموع سكان الدول الأخرى المشتركة في المركز ، ولأن مصر تزود سائر البلاد العربية بإخصائين يعملون في ميدان التربية الأساسية ، ولأن الحكومة المصرية تقدم لمركز سرس اللبان كثيراً من التسهيلات ، إلى جانب المبالغ المالية التي تقدمها لتغطية نفقاته .

ولم تنته حتى الآن عملية اختيار الخبراء الدوليين الذين سيعملون في هذا المركز ، لأسباب عدة ، أهمها ندرة الخبراء الدوليين الذين يجمعون بين الإحاطة بالحضارة العربية ، ومعرفة اللغة العربية ، والكفاءة التي تؤهلهم للعمل في المركز . وأما الإخصائيون العرب فإن أعمالهم الكثيرة في بلادهم الخاصة لا تدع لهم مجالاً لمغادرتها . ولذا ، فإن المركز يباشر الآن عمله بعدد من الموظفين لا يتجاوز ثلث العدد المقرر ، وهو لا يزال في انتظار الأخصائيين في مواضيع الصحة ، والزراعة ، والاقتصاد المنزلي ، والصناعات المنزلية ، وتنظيم حياة الجماعات ، والمساكن الريفية ، الذين ستتدبرهم إليه الهيئات المتخصصة المرتبطة بمنظمة الأمم المتحدة .

أما الأسباب المادية كأمكنة السكن ، والأثاث والسيارات ، فقد تيسرت للمركز منذ الأسبوع الأول من شهر يناير (كانون الثاني) ١٩٥٣ ، وهو يملك الآن سيارة كبيرة لنقل الركاب ، وثلاث عربات متوسطة الحجم ، وسيارة صغيرة . وتشتمل المباني الموضوعة تحت تصرفه على مكاتب للإدارة ، ومكتب خاص للهيئة التعليمية . وقاعة كبيرة للمحاضرات ، وجناح لإنتاج المواد التربوية ، ومكتبة متقنة التنظيم ، وقاعات نوم للشبان ، وأخرى للشابات ، ومطعم ، وناد للمعلمين وآخر للطلاب ، وبعض مستودعات . هذا . وفي وسعه أن يستفيد أيضاً من قاعة عمومية كبيرة في جوار المكتبة ، وضعتها وزارة الشؤون الاجتماعية تحت تصرفه .

وقد باشر المركز أعماله في القاهرة ، قبل أن ينتقل إلى سرس اللبان وكان يضم آنذاك ٤٨ طالباً موزعين على الوجه الآتي :

اسم القطر	الذكور	الإناث	المجموع
مصر	١٦	٤	٢٠
العراق	٥	٢	٧
الأردن	٥	١	٦
لبنان	٣	٢	٥
سوريا	٣	٢	٥
اللاجئون الفلسطينيون	٣	٢	٥
المجموع	٣٥	١٣	٤٨

وقد خصصت تلك الفترة الى استغرقت خمسة عشر يوماً ، لتوجيه الطلاب وإطلاعهم على مدلول التربية الأساسية وفلسفتها ، والغايات التي يستهدفها المركز . فاستمعوا في خلالها إلى سلسلة من المحاضرات ، ألقاها عليهم عدد من أعلام المربين والمتخصصين في علم الاجتماع والصحة والزراعة ، بينهم بعض الوزراء المصريين السابقين والحاليين . واشتركوا في مناقشات جماعية تولى إدارتها بعض الخبراء ، وزاروا طائفة من المؤسسات التربوية والاجتماعية والزراعية والصحية ، وشاهدوا بعض الأفلام السينمائية الخاصة بموضوع التربية الأساسية . ثم انتقل المركز إلى سرس الليان في ٦ يناير (كانون الثاني) ، وكان عليه قبل كل شيء أن يتوفر على وضع برنامجه ، فأجمع المدير وهيئة التدريس والمتدربون على ضرورة الاشتراك في هذا العمل وتحمل مسئوليته معاً . فأتاح ذلك للطلاب أن يناقشوا في مواد البرنامج ، على ضوء ما تتطلبه الحاجات الحاضرة والمستقبلية . ومن ثم اتفق المدرسون والطلاب على أن يبدأوا ، قبل كل شيء ، بالمساعدة على إكمال إنشاءات المركز وتجهيزاته ، وأن يتبادلوا خلال ذلك نتائج اختباراتهم وتفصيل ما كانوا يفعلونه في بلادهم ، وأن يتعرفوا إلى مديرية المنوفية .

وتحقيقاً لهذه الأغراض ، كونوا لجاناً مختلفة ، نيطت بها الأعمال المتعلقة بالأبنية والساحات وتنظيم الحياة الاجتماعية في المركز . فعمدوا إلى غسل الشبايك ، وتنظيف الغرف ، وقلب التربة ، وغرس النباتات والأشجار في ساحة المركز . ووضعوا برنامجاً للمناقشات ، وجاد كل بمحصول خبرته في الميادين التي تهتم المركز : كتعليم مبادئ الكتابة والقراءة للأمين . ومواضيع

الصحة ، والاقتصاد الريفي ، والصناعات المتزلية ، والأعمال الاجتماعية ، والاقتصاد المتزلي والتسلية . وطلبوا إلى بعض الإحصائيين في مديرية المنوفية أن يحاضروهم عن ظروف الحياة في تلك المنطقة وعن جغرافيتها ، والوضع الديموغرافي فيها ، وعن الخدمات الاجتماعية القائمة في تلك المنطقة ، وعن شؤونها الزراعية ، والصحية والتربوية إلخ . ثم أخذوا يطوفون بمختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية القائمة في مديرية المنوفية . ونظموا برامج للتسلية في المساء وزاروا سكان القرى المجاورة ، واستقبلوا الذين جاءوا للترحيب بهم أحر استقبال . وقد تم افتتاح المركز رسمياً في ٢٠ يناير (كانون الثاني) ١٩٥٣ ، في حفل حضره رئيس الوزارة المصرية اللواء ا . ح محمد نجيب ، والدكتور تيلور المدير العام بالنيابة لمنظمة « اليونسكو » . كما حضره وزير الدولة ووزراء المعارف ، والشئون الاجتماعية ، والزراعة ، والأوقاف ، والشئون البلدية والقروية وممثلو الدول العربية ، والهيئات المتخصصة المرتبطة بمنظمة الأمم المتحدة ، وعدد من أعضاء سكرتيرية « اليونسكو » .

وبدأت الحفلة بتلاوة آي من القرآن الكريم ، ثم تعاقب على منصة الخطابة حضرات وزير المعارف ، ووزير الشئون الاجتماعية ، ومدير المركز بالنيابة والرئيس اللواء ا . ح محمد نجيب ، والمدير العام بالنيابة لمنظمة « اليونسكو » ، وأجمع الكل على الإشادة بروح التعاون الدولي ، كما أعربوا عن قيمة المركز بالنسبة إلى مصر ، وإلى العالم العربي ، وعن التأييد التام الذي تخصصه به الحكومة المصرية ، والثقة البالغة التي تضعها فيه ، وعن روح التعاون السائد بين الدول العربية ، وأثنوا على حسن اختيار المدربين وكفائاتهم ، ورحبوا بالخطوة الأولى الموفقة التي خطاها هذا المركز . ولم يغفل الخطباء عن إبداء شكرهم الحار لمنظمة « اليونسكو » والهيئات المتخصصة الأخرى التابعة لمنظمة الأمم المتحدة ، وللحكومة المصرية ، وللدكتور جيم تورييس بوديت المدير العام السابق لمنظمة « اليونسكو » ، ولكل الذين ساهموا في إخراج هذا المركز من حيز الفكر إلى عالم الحقيقة .

وقد عكف الطلاب منذ انتهاء حفلة الافتتاح على تعلم طريقة استخدام الوثائق في الأبحاث العلمية . والغاية من ذلك هي تدريب الطلاب على الانتفاع بخدمات المكتبة ، والمطالعة الرشيدة الفعالة ، ووضع التقارير . ثم تبع ذلك دراسة

ترى إلى تعليم الطلاب مبادئ علم الاجتماع ، وتزويدهم بإرشادات عامة حول الأساليب الواجب اتباعها في دراسة المجتمعات ، ومساعدتهم على تفهم الناس الذين يعيشون في محيطهم . وإلى جانب هذه الدراسة النظرية ، سيقوم الطلاب ببعض التمارين التطبيقية العملية .

وأما المرحلة الأخيرة ، حسبما تقرر من قبل ، فستكون قيام الطلاب معاً بالعمل كمجموعات . وقد ذكرنا أن اختيارهم في بلادهم كان قد تم في الأصل على أساس المجموعات ، فالمرتقب حدوثه الآن هو أن يفرض عقد هذه المجموعات ويوزع الطلبة من جديد على أربع مجموعات دولية بحيث (١) تضم كل واحدة منها طالباً متخصصاً في ناحية معينة من نواحي التعليم الأساسي . (٢) تضم كل مجموعة طالباً من كل دولة من الدول المشتركة في المركز .

وستقوم هذه المجموعات الدولية بزيارة القرى ، فتطوف بها بيتاً بيتاً ، وأسرة أسرة ، وتتحدث إلى القرويين ، تحت إشراف أحد الأساتذة الإخصائيين ، كي تحيط إحاطة تامة بجميع نواحي الحياة الريفية . وعندئذ سيطلب إلى كل مجموعة منها أن تستقر في قرية معينة للقيام بأعمالها وتجاربها فيها .

ولقد أجمع الرأي على أن مركز سرس الليان يعتبر مؤسسة ذات أهمية لا جدال فيها لمشروعات الإنعاش الاجتماعي والتربوي في الدول العربية . وقد قال حضرة وزير المعارف المصرية ، في الخطبة التي ألقاها يوم افتتاح المركز « . . . وهل في حياتنا ما هو أحوج إلى العلاج السريع الفعال من حالة التأخر والبؤس التي يعيش في ظلها سواد الشعوب العربية ، بسبب ما هم عليه من فقر ومرض وجهل » ؟ إن التربية الأساسية تستطيع أن تزود هذه الجماهير بالتربية الصحية لمكافحة الأمراض المتوطنة . وتحسين أسباب الصحة والنظافة ، وأن تهديها إلى سبل التوسع في الأعمال الزراعية وصيانة الموارد الطبيعية ، وأن تنهض بمستوى إنتاجها وبالاقتصاد المنزلي وبحالة مساكنها . وأن تدفع بها إلى إنماء صناعاتها الريفية ، وصناعاتها اليدوية الصغرى ، فتضمن لها بذلك سبيلاً آخر لكسب معيشتها . وإلى جانب هذا ، تستطيع التربية الأساسية أن تعلم الجماهير مبادئ الكتابة والقراءة فتمكنهم بذلك من توسيع معارفهم وإنماء ثقافتهم وتساعدتهم على الانتفاع بأوقات الفراغ واستخدامها في تحقيق غايات مشمرة .

لقد ذكرنا قبلا أن مهمة هذا المركز تتلخص في أربعة بنود : الدرس والبحث ، وإنتاج المواد التربوية ، وتدريب الطلاب ، ومد يد المساعدة إلى مشروعات التربية الأساسية في أنحاء العالم العربي . وقد وضع برنامج العمل على وجه يضمن أوثق التعاون بين الشعب الرئيسية الثلاث التي يتألف منها المركز ، وهي شعبة الأبحاث ، وشعبة إنتاج المواد ، وشعبة التدريب . فشعبة الأبحاث تقدم المعلومات الأساسية اللازمة لأعمال شعبتي الإنتاج والتدريب . ومهمة هذه الشعبة هي جمع المعلومات الضرورية لما يقوم به الطلاب من الأعمال التطبيقية في منطقة منوف . ثم في أوطانهم نفسها ، وتحليل تلك المعلومات . أن مدير المركز وهيئته التعليمية موقنون كل اليقين بأن المشتغلين في ميدان التربية الأساسية لن يبلغوا غايتهم من النجاح ، إذا فاتهم فهم طرق الحياة في المحيط الذي يعملون على خدمته . وليس في استطاعة المشتغلين بالتربية الأساسية أن يأتوا بعمل ما دون أن يكونوا مزودين بالمواد التعليمية اللازمة ، وهي نادرة قليلة في البلاد العربية . فالمواد التي وضعت خصيصاً للأطفال ، كالكتب ، والأفلام السينمائية ، والأفلام الثابتة . والإعلانات ، والحرائط وبرامج الإذاعة إلخ . . . لا تجدى في هذا الميدان ، إذ أن حاجات الراشدين ليست من حاجات الأطفال في شيء . ولهذا ، فإن شعبة الإنتاج ستعنى بصنع مواد نموذجية تلائم ثقافة وأحوال المحيط المخصصة له . مسترشدة بما تلاقيه تلك المواد من حسن التقبل ، وما يصادفه استعمالها من نجاح . وأما شعبة التدريب ، فمهمتها تعليم الطلاب كيف يواجهون مجمل الواجبات التي تقتضيها التربية الأساسية . ولئن كان من المفروض على كل طالب أن يتخصص في ناحية معينة من نواحي التربية الأساسية (كحفظ الصحة ، أو تعليم الأميين ، أو علم الزراعة مثلا) إنه من الواجب عليه أيضاً أن يكون ملماً بجميع نواحي الموضوع ، وأن يكون محيطاً بمختلف الطرق المتبعة في برامج التربية الأساسية ، وأن يعرف كيف يكيف هذه الطرق ، بحسب اختلاف المجتمعات . هذا ، وإن عمل المركز لا يقتصر على وضع مشروعات التربية الأساسية للبلاد العربية ، واستكمال أسبابها فحسب ، بل إن عليه أن يدلل أيضاً على إمكان تحقيق هذه المشروعات . وعند انتهاء الدراسة سيعود الطلاب إلى أوطانهم مزودين بالمؤهلات اللازمة ، للمساعدة على تنفيذ برامج التربية الأساسية ، التي أخذت تستقل باهتمام البلاد

العربية على نطاق يزداد اتساعاً يوماً بعد يوم .
ومما يجدر بالذكر أن بعض هذه البرامج قد دخل فعلاً في نطاق برنامج
« اليونسكو » العادى وألحق به ، وأن بعضها الآخر تقوم على تنفيذه دائرة المساعدة
الفنية التابعة لهيئة الأمم المتحدة . كما أن منها ما قام في الأصل مستقلاً
على يد بعض الحكومات ، أو المنظمات الوطنية أو الدولية . وسيتعاون
المركز مع جميع القائمين على هذه المشروعات فيتبادل معهم المعلومات ،
ويعمد هم بالخبراء الذين قد يحتاجون إلى خبرتهم . أما الطلاب الذين أتموا تدريبهم
في المركز فسيعودون إلى أوطانهم ليستأنفوا العمل فيها كمجموعات ، على نحو
ما ألقوه في سرس الليان .

ومما لا مرأ فيه أن إنشاء مركز التربية الأساسية للدول العربية قد أثار لدى
الناس أكبر قسط من الاهتمام بقضية التربية الأساسية بل ببرنامج « اليونسكو »
بأكمله . أما مركز سرس الليان فإن أثره لن يقتصر على توليد القوة المحركة
للنهوض بأحوال المعيشة في العالم العربى بل سيكون من شأنه أيضاً أن
يعمل على تعزيز التعاون الدولى وإعلاء راية السلام .

الخطة في تعليم الفن

الدكتور محمود البسيوني المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

تختلف طرق تعليم الفنون والعمليات التربوية المنطوية عليها باختلاف الخطط التى يتبعها المدرسون . وكثيراً ما يلاحظ أن هذا الاختلاف ليس وليد تفكير حر أصيل وإنما هو نتيجة للصدف . فعندما نستعرض كراسات الرسم فى فصل من الفصول بالمدارس الابتدائية أو الثانوية نجد موضوعات مشتتة فتجد الدرس الأول مثلاً : رسم حديقة ، والثانى : قطار الرحمة ، والثالث : الفردانى ، والرابع : دراسة زهرة ، والخامس : عمل مجموعة صامته . — فما العلاقة التى تربط هذه الموضوعات بعضها ببعض ؟ وما الأسس التى انبنى عليها اختيار هذه الموضوعات وتفضيلها على غيرها ؟ إننا لابد أن نتوقع بين الموضوعات المختارة ارتباطاً خاصاً لكى تصل إلى تكوين خطة تعليمية بالمعنى الصحيح . كما أننا لابد أن نتوقع تسلسل الموضوعات واشتراكها فى غرض واحد لكى تؤدي قيمتها كخطة تعليمية . فأى غرض يجمع هذه الموضوعات المتفرقة ؟ وإذا درسنا الأغراض نجدها كثيرة : فمنها ما هو متصل بالمهارات الخاصة بالفن ، ومنها ما هو عام تستطيع مادة الفن وغيرها من المواد الدراسية أن تحققه . أما الأغراض المتصلة بالفن فتشتمل على القيم الفنية التى لابد أن تتوافر فى العمل الفنى لكى يصبح عملاً فنياً بالمعنى الصحيح . فكل عمل فنى لابد أن يتصف بجودة التكوين كصفة من صفاته الأساسية . والمقصود بالتكوين صفة « الجشالت » السائدة فى العمل الفنى والتى تعطى له فردية تميزه عن غيره من التكوينات . هى الصيغة أو السحنة أو الكل العام للعمل الفنى . ولا يعتمد التكوين فى الفن على الشكل دون الأرضية ، بل على علاقات جيدة بين بين الشكل وأرضيته . ويتضمن التكوين أكثر من الخطوط الخارجية للأشكال المرسومة فى الصورة ، فهو يشتمل على الخطوط الخارجية للأشكال ، كما يشتمل على المساحات التى تحددها هذه الخطوط ، والفراغات المتبقية حول

كل هذه الأشكال . والكل الفنى لا يمكن الحصول عليه بمجرد إضافة هذه العناصر بعضها إلى بعض ، بل لابد أن تنساق كل عناصره فى وحدة جديدة ليس لها وجود من قبل . والتكوين فى هذه الحالة هو وحدة مندمجة لانستطيع تجزئتها إلى خطوط وأشكال وألوان دون أن تفقد صفاتها الأصلية . والتكوين الجيد هو نتيجة لمجموعة كبيرة من العلاقات فى الألوان والمساحات والسطوح والأحجام أساسها الإيقاع والتوافق اللذان ينتشران فى ثنايا كل هذه العلاقات فيربطان بينها ربطاً محكماً ويعطيانهما فرديتها الموحدة .

والتكوين هو القالب الذى توضع فيه الخبرة وتصاغ . والخبرة تظهر ولها لون غالب ، وكذلك نوع التكوين فى الفن يظهر وله لون غالب ، فهناك تكوين يغلب عليه عامل اللون ، وهناك تكوين يغلب عليه الإيقاع الخطى وتكوين آخر يغلب عليه الجانب الشعرى : وتكوين يتميز بالهندسة أو الجانب المعمارى أو الزخرفى . . . إلى آخر ما يستطيع الإنسان أن يبتكره من تكوينات . لكن التكوين المتكامل أمل ينشده الفنان ويحاول أن يحقق فيه كل الأسس الفنية الواعية وغير الواعية . التى يستطيع الذهن الإنسانى أن يدركها .

من هذا نرى أن المدرس إذا كانت له خطة فإننا نتوقع أن تحقق هذه الخطة الغرض العام المتصل بالتكوين وفى نفس الوقت غرضاً خاصاً وهو الصفة المميزة لهذا التكوين كاللون أو الإيقاع الخطى أو الجانب الشعرى أو الاتفعالى .. إلخ . ولتحقيق هذه الخطة لابد للمدرس أن يتخير سلسلة من الخبرات توضع على شكل مشكلات أو مواضيع بحيث تهدف جميعها إلى تحقيق التكوين عن طريق اللون . . . إذا كان اللون طبعاً هو الغرض الخاص من الخطة الذى يرغب المدرس تعليمه لتلاميذه . وبنفس الطريقة يستطيع أن يضع خططاً أخرى فيها التكوين كغرض عام والإيقاع الخطى أو الجانب الشعرى أو الاتفعالى أو المعمارى أو الزخرفى . . . إلخ كأغراض خاصة . ولكل من هذه الخطط سلسلتها المناسبة من الموضوعات التى ترمى إلى تحقيقها .

دعنا نختبر الموضوعات التى سبق أن ذكرناها لنترى مدى صلاحيتها فى تحقيق خطة هدفها التكوين عن طريق اللون . فالموضوع الأول فيها هو الحديقة . والحديقة من طبيعتها موضوع لوني لما فيها من نباتات وأزهار وخضرة ورمال كلها ذات طابع لوني . إذا هذا الموضوع يصلح كدرس من سلسلة الدروس التى

تحقق الغرض من الخطوة الخاصة .

الموضوع الثانى : قطار الرحمة ، يتميز هذا الموضوع بإزدحام الناس حول القطار ، فالتجمهر وتجميع الوحدات الكثيرة هى الأساس فى هذا التكوين . إذاً هذا الموضوع لا يصلح أن يكون بين هذه السلسلة ، ولو أنه يمكن ببعض التكيف أن نراه من زاوية لونية ، كما لو أكدنا فيه ألوان الزينات فى المحطة وفى الأماكن التى مر خلالها وكذلك فى ألوان الزهور التى ازدان بها القطار ، وألوان البضائع التى كان محملاً بها وهكذا ، ومع ذلك فليست هذه هى الطبيعة الغالبة على الموضوع ومن المستحسن استبعاده . والموضوع الثالث : « القردائى » وهو لا يغلب فيه جانب اللون بقدر ما يتميز بالحركة وتجميع الأشخاص فى شكل دائرى حول القردائى . وعلى ذلك لا يصلح هذا الموضوع أن يكون ضمن السلسلة . والموضوع الرابع دراسة زهرة وهى فى طبيعتها ملونة . وكذلك موضوع الطبيعة الصامتة — يمكن بحسن اختيار مجموعة من الخضراوات ذات الألوان الغنية أن ينجح هذا الموضوع فى تحقيق الغرض التكوينى عن طريق اللون .

نما سبق يتضح لنا أن الموضوعات يمكن أن تتناسب مع غرض معين أو لا تتناسب . ووظيفة المدرس فى الحقيقة هى اختيار سلسلة من الموضوعات المنسجمة ، المترتب بعضها على البعض والتى تهدف فى مجموعها إلى تحقيق غرض موحد بحيث يضمن أن ينمو التلميذ إذا ما درسها ، الواحد بعد الآخر ، نمواً مطرداً يتخلله التعمق التدريجى فى فهم كنه هذه العلاقات المقصودة . وإذا نجحت هذه الخطوة ضمناً انتشار القيمة المدروسة من المحيط الضيق لهذه الموضوعات إلى سائر الجوانب المشابهة فى الحياة ، التى يمكن أن تتضمن هذه العلاقة . فالعالم الشكلى يمكن أن يرى على أنه تكوينات لونية ، فالملابس وأثاث المنزل ، والجدران ، والحضرة ، والبحار ، والسماء ، والرمال ، والمباني ، وكل ما أعطته لنا الطبيعة أو خلقه الإنسان يمكن أن يرى من زاويته الملونة ، ويصبح العالم المرئى فى هذه الحالة بالنسبة لشخص حساس بالألوان كسمفونية ألوان . وهكذا فى الأغراض الأخرى يمكن أن يسير المدرس على مثل هذا المنوال فى تنظيم خطط مختلفة . وفيما يلى أمثلة لموضوعات تتناسب مع خطط ذات أهداف مختلفة ، تصلح لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية .

١ - موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين عن طريق اللون : عروسة المولد ، دكان الفاكهي ، العيد بأزيائه ، مجموعة خضروات منتقاة (طبيعة صامته) ، أزهار .

٢ - موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين عن طريق الحركة : حمام السباحة ، السوق ، رجال المطافئ وقت العمل ، أبراج الحمام ، الحصاد ، قصة جوليفر .

٣ - موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين عن طريق إبراز الجانب الانفعالي (المأساة) : شمشون الجبار . موقعة دنشواي ، طابور المرضى أمام المستشفى ، الجنائز .

٤ - موضوعات لتحقيق خطة أساسها التكوين عن طريق الجانب المعماري : الصلاة في الجامع ، غابات التحرير ، الشارع . منظر القاهرة من فوق المقطم .

وهكذا نستطيع أن نبين من الأمثلة المتقدمة أن كل خطة لابد أن يكون لها هدف خاص تتميز به ، وهذا الهدف لا يتم تحقيقه إلا بسلسلة من الموضوعات المناسبة التي تعطي على شكل دروس سلسلة ، وفي كل درس منها يتأكد الغرض من الخطة إلى درجة ما . على أن ترتيب الدروس في كل خطة متوقف على طبيعة كل درس ومدى قدرته على اكساب التلاميذ نقطة معينة ، وإذا كانت هذه النقطة أيسر على التلاميذ من غيرها فمن الأفضل أن تأتي أولاً ويلها الأصعب فالأصعب : فالمحسوس مثلاً أيسر على صغار التلاميذ من المجرد ، وخبرة التلميذ المباشرة تيسر عليه إدراك معنى « التعميم » ، وما هو في صميم بيئة التلميذ أقرب إلى إدراكه مما ليس في بيئته . ففي ترتيب سلسلة من الدروس ، من الأصح إذاً أن نبدأ بالمحسوس وننتهي بالمجرد ، ومن الخبرة المباشرة وننتهي بالتعميم ، ومن الواقع وننتهي بالخيال ، ومن الإدراك الحسي (perception) وننتهي بالإدراك الكللي (Conception) ، ومن المعلوم وننتهي بالمجهول . على أن هذه المبادئ تتفق مع مرحلة التعليم الثانوي ، وكما صغر سن التلميذ أمكن تكييفها بما يتفق مع النمو في هذه المرحلة . فالطفل الصغير قد لا يهتم كثيراً برؤية « دكان الفاكهي » قبل أن يرسمه ، بينما المراهق يميل إلى أن يرى هذا الدكان قبل رسمه ، هذا لأن الطفل الأول خيالي ،

لا يتقيد كثيراً بالواقع بينما الثانى واقعى ويتحرى طبيعة الأشياء كما هى مرئية .
على أن تحقيق أى خطة من الخطط السابقة يتطلب اختيار وسيلة ملائمة
لهذا التحقيق ، والمدرس الذى يفهم أهدافه تماماً يدرك دائماً الغاية والوسيلة معا
بينما المدرس الذى لا يدرك هذا الارتباط كثيراً ما يرى الغاية فى ناحية
والوسيلة فى ناحية أخرى . مثال ذلك : مدرس من طلبة المعهد العالى للتربية
الفنية كان يعطى درساً فى أثناء مدة التمرين والغرض منه التكوين عن طريق
اللون ، واستمر التلاميذ يرسمون الموضوع بالقلم الرصاص ثم أخذوا فى التظليل ،
وقد كان التلاميذ طوال الوقت يتزعمون إلى تحقيق غاية غير تلك التى أرادها
المدرس . إذ أن التفكير بالقلم الرصاص يخالف التفكير بفرجون مغمور فى
لون ، والعلامات الخطية التى يحدتها القلم تخالف تماماً المساحات اللونية التى
تستطيع الفرشة أن تحدثها ، والانفعال الأول الذى يصاحب التنفيذ بالقلم
غير الانفعال الذى يصاحب التنفيذ باللون . وإذا بدأ التلميذ الرسم بالقلم
ثم قام بالتلوين بعد ذلك ، فإن التلوين فى هذه الحالة يصبح إضافة سطحية
عارضة لا تنتمى إلى الأشكال وغريبة عن الانفعال الأول ، فيسجلها التلميذ
بطريقة آلية وبدون إحساس . هذا إلى أن التفكير على هذا النحو غالباً ما يكون
عملية تكرار أو إعادة مملة لما سبق أن سجله التلميذ فى الكراس .

والواقع أن « درس الفن » سواء أكان ذا غرض لوني أو انفعالي أو أى
غرض من الأغراض المتقدمة هو نفسه عمل فنى — هو أشبه بمسرحية تحتاج
إلى مخرج قدير لكى يوحد بين أطرافها ، ويصوغها فى القالب الذى يتلاءم مع
عقلية التلاميذ . والمدرس أو المخرج الناجح هو الذى يتمكن عند اختياره
للموضوع ، وإلقائه على التلاميذ ، وتحضيره لوسائل التنفيذ ، وإعداده بلجو
حجرة الرسم ، ثم توجيهه لتلاميذه بعد كل ذلك ، من أن يغمر كل هذه
الأطراف بالغرض الفنى الخاص الذى يهدف إلى تحقيقه ، وقد سبق أن تحدثنا
عن اختيار الموضوع ، أما عن إلقائه : فلا يصح أن يكون الموضوع لونياً
ويتحدث المدرس فى شرحه طوال الوقت عن بعض المعانى الأدبية فيه أو عن
قيمة هذا الموضوع من الناحية الأخلاقية ، أو حتى عن أى غرض فنى
آخر يصح أن يستخدم فيه هذا الموضوع ، لأن كل هذه المعانى وإن وجدت
ليست الهدف وذكرها قد يضعف من الغرض الأصلى ويشتت انتباه التلاميذ ،

بل ينبغي في الشرح أن تترجم كل علاقات هذا الموضوع ترجمة لونية ، ليدرك التلاميذ عناصر الموضوع كملاقات لونية — أو كمجموعة من الألوان تنتظم في تكوين . ثم إذا جاء دور التنفيذ فينبغي أن يكون لدى التلاميذ الحامة والوسيلة المناسبة ، فما دام الغرض لونياً فينبغي أن يعطى التلاميذ فرجوناً وتحضراً أمامهم الألوان ذات التركيب النقي الأخاذ أو ما شاكل ذلك من الحامات ، أما الوسائل الأخرى كالقلم أو الفحم أو المداد أو . . . إلخ فلا تتناسب مع الغرض . وعندى أن التلاميذ ينبغي أن تعود الرسم باللون مباشرة دون أن يسبق هذا تخطيطات ، فهذا مما يساعدهم على تحقيق الغرض بطريق مباشر لا التواء فيه . ويقدمهم بشكل تلقائي للعالم اللوني دون افتعال . أما عن خلق الجوانب المناسبة في حجرة الرسم ، فالواجب عندما تكون خطة المدرس لونية أن يصبغ الجوانب بهذه الصبغة ، بمعنى آخر — ينبغي على المدرس أن يحول المجال الذي يفكر فيه التلاميذ إلى بيئة لونية يستطيعون التفاعل معها وتشرب قيمها في أثناء إنشغالهم بالتنفيذ ، وهذه البيئة يستطيع المدرس أن يخلقها معتمداً على مختارات من الأمثلة الجيدة التلوين من منتجات التلاميذ ومن الفنون القديمة والحديثة التي تتلاءم مع طبيعة الموضوعات ، وأنواع التوافقات التي يشعر المدرس بقيمتها في تنمية الحساسية اللونية لدى التلاميذ . ثم على المدرس من آن لآخر أن يشير في توجيهه إلى عينات من تلك الأمثلة ليساعد التلاميذ على التفكير في حل مشكلاتهم اللونية على ضوءها — على أن يراعى ألا يؤدي ذلك إلى نقل آلي من جانب التلاميذ ، بل إلى توسيع خبرتهم بالموضوع . وبمراعاة هذه الملاحظات في كل درس من دروس الخطة ، يضمن المدرس أن الهدف من الخطة يتحقق تدريجياً .

مناهج التعليم الثانوى وضرورة تركيزها فى خبرات التلاميذ

للاستاذ حسين المحزنجى

عميد معهد التربية للمعلمين بالإسكندرية

يستعمل لفظ الخبرة بكثرة فى التربية ؛ ولكنها من الألفاظ التى تفسر عدة تفسيرات وتحمل عدة معان قد تكون متباينة . فأحياناً يكون معناها مجموع تجارب المتعلم فى المدرسة وسلوكه ونشاطه الذى تقومه المدرسة وتحكم عليه بالجوودة أو الامتياز أو غير ذلك . وأحياناً يقصد بها المناهج التى تنظم نشاط المتعلم بصرف النظر عن طبيعة هذا النشاط . ويوجد بين هذين المعنيين معان وتفسيرات أخرى « للخبرة » فالأجدى بنا أن نحدد معنى الخبرة قبل أن نتناول المناهج .

ومن تناولوا معنى التجارب والخبرات من سنين مضت « جون ديوى » فشرحها على أنها التفاعل بين الكائن الحى وبيئته . وهذا يتضمن العمل والتجربة والخبرة والمحاولة . ومجرد النشاط لا يسمى خبرة ؛ إذ الخبرة الصحيحة تكون ثمرة للنشاط ونتيجة له . فلمس وعاء حار على الموقد لا يسمى خبرة ، والشعور بالألم عند لمسه لا يسمى خبرة ، ولكن إذا فهم الطفل أن الألم الذى حدث له إنما هو نتيجة لمسه الموقد فإن إدراكه لذلك المعنى سيمنعه من هذا العمل مستقبلاً . وهذا هو ما يمكن أن نسميه « الخبرة » .

وعلىنا كذلك أن نميز بين الخبرة الشخصية أو الخبرة المباشرة وغيرها من الخبرات . فالخبرة المباشرة فهم ما يحدث للفرد عن طريق التجربة الشخصية أو خبرة شخص آخر أو أشخاص آخرين ، والقدرة على التحكم فى السلوك نتيجة الإفادة من الخبرة هى التى تساعد على التقدم والنمو .

ومن أمثلة الخبرات المباشرة الاشتراك فى تمثيل دور من الأدوار فى رواية . أو إجراء تجربة أو تجارب على المواد التى تطفو على سطح الماء ومحاولة العوم وتجربته على عكس ما يقابل ذلك من قراءة الرواية أو التفرج عليها ، وقراءة

كتب الطبيعة ، وقراءة كتب عن العوم فقط ؛ إذ أن هذه أمور خارجة عن حيز الخبرات الشخصية أو المباشرة .

والخبرات المباشرة ذات أهمية كبرى في التعليم .

ومن العبث أن نقول : إن التعليم في المرحلة الثانوية يجب أن يكون أساسه الخبرة المباشرة لأن في هذا إغفالا لأهمية خبرات الأجيال المتقدمة وقيمتها ، وخبرة الجنس البشري نفسه . وإغفالا لأهمية الاستفادة من خبرات الآخرين في التعليم ؛ مما ينتج عنه الجحود وعدم تقدم جيل على جيل فلا تترشح المدنية والحضارة خطوة واحدة .

وقدرة الإنسان على التعلم عن طريق الاستفادة من خبرات الغير ثابتة ، وبها تمكن دراسة من تجارب الجنس والاطلاع عليها في شكل دراسات منطقية منظمة ومواد دراسية معروفة .

وكان المفروض أن هذه المواد وما تشمله من المعرفة يستطيع التلميذ أن يتقنها من غير أن تكون له خبرة وتجربة ذاتية متصلة بها .

وكما يقول « ديوى » إن الحقائق والقواعد انتزعت من مكانها في الخبرات الفردية ونظمت تنظيمًا خاصًا بعدد بها عن نشاط الحياة الذي يتصل به الفرد « المتعلم » وغيوب هذا التنظيم للمعرفة والمواد والمعلومات واضحة معروفة . ولكن كيف استطاعت المدرسة الثانوية التقليدية أن توفق بين هذين التفسيرين المتباعدين للخبرة ؟

كان ذلك عن طريق الاحتفاظ بالبرامج المنظمة والمواد التي لا ترتبط ولا تتصل بالتجربة الشخصية والخبرة المباشرة للمتعلمين النابهين والمتفوقين من التلاميذ . أما البرامج المؤسسة على الخبرات المباشرة والتجارب الذاتية فقد جعلت لدون المتوسطين في الذكاء ؛ فهل تستطيع المدرسة أن تستخدم الخبرة المباشرة دائماً ، قبل أن نجيب عن هذا السؤال يجب أن نحدد الخبرة الأساسية بأنها النشاط التعليمي أو النشاط الذي يعين على التعلم والذي تحدده المشكلات والحاجات وميول المتعلمين . وكذلك يحدد هذا النشاط التنظيم المنطقي للمواد أو ميادين التعلم التي تزودها خبرة المتعلم الشخصية .

ويسمى الأول المنهج القائم على الخبرة Experience centered أما الثاني

فيسمى المنهج القائم على المواد Curriculum centered

وهذا المنهج الثانى المبني على المواد تسنده التقاليد والامتحانات والشهادات وقد قاوم تقدماً كثيراً ، وعليه يعتمد المدرسون الذين يعدون للتدريس بمدارس ومعاهد المعلمين . كما أن جميع الكتب المدرسية والأنظمة قد وضعت ونظمت على أساس هذه البرامج التقليدية التى وضعها متخصصون فى المواد بعد تجربة ودراسة وخبرة فهى تمثل أرقى أنواع العلم والمعرفة .

هذا وقد تطورت بعض العلوم فالنظرية النسبية قلبت الطبيعة والرياضة رأساً على عقب . كذلك دخلت على المعلومات التاريخية والجغرافية وعلم الأجناس تعديلات ومعلومات حديثة كانت سبباً فى العودة إلى تفسير الحوادث من جديد فى ضوء هذه المعرفة الجديدة ؛ فالعلم الإنسانى فى تطور وتغير بسبب الكشف الجديد عن الحقائق والنظريات .

فإذا كان من أغراض التربية نقل تراث الجنس وتزويد الأفراد بما يمكنهم من تفهم العالم وتفسير الظواهر فلماذا لا تجعل هذه المعلومات مركزاً لبرامج المدارس الثانوية وبرامج البالغين .

وواضع برامج العلوم يحاول جهده تبسيط المعلومات والحقائق العلمية لتكون فى مستوى إدراك التلاميذ أو على الأقل فى مستوى أكبر عدد من المتعلمين ولكنهم ينسون أو يتناسون أن تنظيم هذه المعلومات والحقائق لا يتصل اتصالاً وثيقاً بطريقة « التعلم » فهو يفرض أن التعلم عملية إضافة معلومات إلى معلومات ؛ لا عملية مستمرة لبناء التجارب وتكوينها وتنظيمها . فالتعلم لا يمكن تفسيره كما يريدون بالحفظ والاستظهار للحقائق والمعلومات ؛ إنما يفسر بالتعديل فى السلوك ، ولا نريد أن نغمط التلاميذ حقهم ولا المجتمع حقه فى الحصول على المعلومات المنظمة ، وإنما نريد أن نقول : إن النشاط فى الحياة وجميع المشكلات والمسائل التى تواجه المتعلمين فى هذه الحياة الاجتماعية المزدهرة والمعقدة لا يمكن مواجهتها بهذا النظام المنطقى البديع الذى تنظم به المعلومات التى يتلقاها المتعلمون فى المدارس ؛ إذ أن ما يواجه المتعلم — فى حياته الخاصة وفى حياته الاجتماعية العامة — من حقائق يكون خلواً من النظام والترتيب .

والاتجاه الحديث يهدف إلى إدخال الخبرات المباشرة فى ميادين المعرفة والعلوم المنظمة تنظيمياً منطقياً ، وبذلك يمكن التخفيف من حدة النقد السابق . ومن الحقائق التى لا تزال ثابتة قائمة أن مجال العلوم وتسلسلها بحكم

طبيعة النظام نفسه يحدد عن طريق علاقات المتعلمين وطبيعتهم وحاجاتهم وهذا هو الذى دفع إلى البحث فى تنظيم المناهج (فى نصف القرن الأخير) التى تتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة الحديثة ومطالبها . وفعلًا قامت بحوث عدة فى السنين الخمسين الأخيرة فى أوجه النشاط المركزة فى الخبرة . وما كتبه « جون ديوى » عن مدرسته بجامعة شيكاغو مثال حى لهذه الفكرة فقد كانت الزراعة قبل عام ١٩١١ تدرس من الكتب ولكن هذا التاريخ كان بداية تجربة جديدة ؛ إذ بدأ التعليم الزراعى يسير على أساس المنهج المبني على الخبرة ، وصار المتعلم يدرس — فى أثناء قيامه بمشروعات مباشرة — المواد المختلفة المتصلة بالمشروع والتى تعينه على حل ما يواجهه من المشكلات فى أثناء قيامه بمشروعاته . وكان « لكلباترك » وأتباعه فضل كبير فى هذه السياسة التعليمية التى تبنى المناهج على الخبرات وتركزها حولها ، وعمل على نشرها بين المدارس الأولية وفى بعض المدارس الثانوية وبخاصة فى تعليم الفنون ثم فى اللغة الإنجليزية فالمواد الاجتماعية . وتسير المدارس الريفية بمنشأة القناطر على هذا الأساس تقريباً . وتسير المدارس الحديثة فى هذا الاتجاه الآن ، وتعنى بالنشاط الذاتى ، والخبرات الشخصية ، والمعسكرات الدراسية ، وكل هذا يسير بنجاح تام .

وفما يلى مثال للنشاط الذاتى والخبرة المباشرة يوضح مدى نجاح هذا المبدأ . قامت جماعة من الفرق النهائية بكلية المعلمين فى لنكولن بوضع مشروع أو تصميم خطة لدراسة وادى تينيسى (Tennessee) والمؤسسات المختلفة فى الجنوب . وقضت هذه الجماعة أسابيع عدة فى وضع الخطط بدقة وعناية تحت إشراف الأساتذة الذين يمثلون نواحي المعرفة المختلفة ، فزار التلاميذ المطاحن والمناجم فى غرب فرجينيا ، وتحدثوا مع رجال الحكومة ورجال الأعمال وغيرهم ، ودرسوا كثيراً عن طريق الاتصال الشخصى ، ومن الأشياء نفسها درسوا التعليم فى المنطقة والمدارس والمساكن والقرى . . . إلخ

نلاحظ هنا أن الخبرة المباشرة استعملت أساساً للنشاط والدراسة ، وأمدتهم بالفكرة والخطة ، ورسمت طريق التنفيذ والبحث . أما المعلومات النظرية المنظمة والدراسات المختلفة فكانت تستخدم لإيضاح وتفسير الظواهر المختلفة التى واجهها المتعلمون . والنشاط المركز فى الخبرة يتيح الفرصة للتنظيم والتعاون وتحقيق القيم الديمقراطية فى التعليم ؛ لأن هذه الأنواع من النشاط تمثل الحياة العادية

السوية التي تم كجزء من البيئة الواقعية التي يقوم فيها يومياً نشاط الناس جميعاً كما يتم فيها تعاون المجموع في القيام بأي عمل من الأعمال . كما أن هذه الأنواع من النشاط متفقة مع عملية التعلم التي تتصف بأنها ذات أثر فعال قوى : ففي أثناء قيام التلاميذ بمشروع من المشروعات الذي رسموا خطته نجد تعاوناً بين الجسم والافعال والعقل ومظاهر السلوك ، وتعمل هذه المظاهر متحدة حتى تصل إلى غاية واحدة . كذلك عندما تصبح بيئة الجماعة المدرسية هدف التعليم ومركزه تزول الحواجز التي كانت موضوعة بين المدرسة والمجتمع وتصير الحياة الواقعية مادة المنهج وموضوعات الدراسة . وبما أن الحاجات والمشكلات وميول التلاميذ تنمو نتيجة تفاعل المتعلم مع البيئة فإن النشاط المبني على الخبرة يفسح المجال لوسائل النمو المباشر . ويعترض البعض بأن الحقائق والمبادئ التي يتعلمها الفرد في أثناء التمرين والتطبيق لا تعلم جيداً ولا تنتقل بسهولة إلى مواقف جديدة ، وهذا قول له وجهته إذا كان المدرس غير متيقظ للحاجة وتوجيه التعليم حتى يسهل الانتقال والتطبيق كذلك يقولون إن المتعلمين لا يحصلون على معلومات منظمة مرتبة .

من كل ما سبق نخلص إلى أنه :

يجب أن تكون البرامج منظمة معدة بحيث تكون خطوطها الرئيسية شاملة للمشكلات الأكثر اتصالاً بالحاجات العامة المشتركة للشبان بصرف النظر عن مسيرتها لمنطق المواد وتنظيمها . وأن تكون مشتملة على وحدات تعليمية تركز حول خبرات مباشرة يستخدم المتعلمون في دراستها كل الإمكانيات والوسائل كالكتب والسينما والوثائق وغيرها مما يزيد من تجاربهم ، ويوسع في تفكيرهم ، ويحفزهم إلى البحث والاستقصاء ، ويدفعهم إلى النشاط والتجريب ويزيدهم ثقافة وعلماً ، وبهذا نستطيع أن نجتمع بين أوجه النشاط التي يقوم بها التلاميذ خارج الجدول والنشاط الذي يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من عمل التلاميذ ونشاطهم ودراساتهم وخبراتهم .

ومن المهم جداً أن تقوم كل مدرسة بدراسة بيئتها وحاجاتها وظروفها ، فتكيف برامجها ، وتطبعها بطابعها الإقليمي . وتستغل في دراستها جميع موارد البيئة ، وتحقق جميع مطالبها وحاجاتها .

يجب أن تتضمن مناهج التعليم الثانوي موضوعات عن حياة التلاميذ حتى

يفهموها على حقيقتها . كما تشمل موضوعات إجتماعية تعينهم على فهم الظروف والمشكلات الاجتماعية في مصر عامة وفي إقليمهم ومنطقتهم خاصة . كما يجب أن يدرسوا كيف تحكم البلاد والإقليم ويفهموا علاقة الفرد بالجماعة ويعرفوا مشكلات المواصلات والاقتصاد والصحة وحالة الفلاحين ووسائل النهوض بالريف المصرى وغير ذلك .

بجانب هذا ينبغي أن تتنوع الدراسة في المدارس الثانوية ، ويوجه تلاميذ هذه المرحلة بطريقة علمية إلى أنواع مختلفة من المدارس أو الدراسات الثانوية . وهو اتجاه محمود اتجهت إليه وزارة المعارف في العهد الأخير فهذا هو الطريق الوحيد لتحقيق العدالة والديمقراطية التعليمية .

تعليم اللغات الحية

للأستاذ إبراهيم إمام
المدرس بكلية الآداب بجامعة القاهرة

لعل أول ما يتبادر إلى الذهن عند الكلام عن تعليم اللغات الحية تلك الأسئلة التي تجرى على لسان كل مهتم بتعليم اللغات أو تعلمها :
لماذا لا يستطيع الطالب بعد دراسة سنوات عديدة أن يكتب خطاباً صحيحاً ،
أو يتحدث حديثاً سليماً بتلك اللغة الأجنبية التي درسها ، واجتاز اختباراتنا ،
بل تفوق فيها ؟

فالتألم الطالب المصري يقضي فترة طويلة يدرس اللغة الفرنسية مثلاً ، ثم ينجح في
الامتحان النهائي ، ولكنه يظل عاجزاً عن التعبير عن نفسه بتلك اللغة التي تعلمها
ونجح في امتحاناتها ؟

وكذلك يقضي في تعلم اللغة الإنجليزية بين المدارس الابتدائية والثانوية
سبع سنوات على الأقل مجتازاً اختبارات مختلفة ومتفوقاً في امتحانات صعبة
معقدة ثم يذهب إلى الجامعة أو يخرج إلى الحياة العملية فيصدم صدمة
كبيرة حين يكتشف أنه معقود اللسان ، لا يستطيع أن يتحدث أو يكتب بل
أحياناً لا يستطيع أن يفهم ما يقرأ أو يسمع من تلك اللغة الإنجليزية التي دأب
على تعلمها وحل طلاسمها عاماً بعد عام .

فمن الحكمة أن نبحث عن سر هذا الإخفاق .

ماذا يتعلم التلاميذ في مدارسنا المصرية من اللغات الحية ؟ ما هو ذلك
المحصول اللغوي وكيف يقدم إلى التلاميذ ؟ وهل ما تقدمه لهم يمكن أن يقال إنه
لغات حية حقاً ؟ أم أنه شيء آخر مختلف تمام الاختلاف .

يستطيع القارئ أن يشتري كتاباً عن السباحة يشرح فيه المؤلف أنواعها
ومسافاتها المختلفة ، ثم يحدد بدقة أوضاع الجسم الإنساني في كل منها ، ويفسر
طرق تحريك الذراعين والرجلين معزراً ذلك برسوم جميلة ، توضح الزوايا وعمق

الذراع في الماء ، كما يبين عملية التنفس ، بل إنه قد يفرد أبواباً أخرى لحركات العضلات في أثناء السباحة . أقول إن مؤلفاً مثل هذا يستطيع أن يشرح ويفسر ويحلل السباحة ، ويمكن القارئ بالتالي أن يفهم ويستوعب ويحفظ قواعد السباحة وشروطها وأساليبها عن ظهر قلب ، بحيث إذا تقدم لامتحان تحريري أو شفوي في السباحة اجتازه بنجاح وتفوق فيه ، ولكنه إذا حاول السباحة فعلاً فإنه في الغالب ينفق إخفاقاً تاماً فما السر في هذا الإخفاق ؟

الحقيقة أن كثيراً من المهتمين باللغات الحية من معلمين ومتعلمين ينسون حقيقة هامة ، تتلخص في أن اللغة الحية ليست فرعاً من فروع الفلسفة والمنطق وليست ضمن مواد المعلومات العامة ، كالتاريخ والجغرافية ، وإنما هي في أساسها مهارة ، وعلى ذلك تكون أقرب شيء للموسيقى ، والسباحة والتصوير والأشغال اليدوية .

وهل تخفى هذه الحقيقة البسيطة عن أذهان المهتمين باللغات الحية ؟ وهل يعقل ألا يفطن هؤلاء إلى مثل هذه الفكرة الناصعة الظاهرة ؟

الحقيقة أن معظم مدارسنا في مصر وفي دول كثيرة أخرى تعام اللغات الحية عن طريق شرح القواعد اللغوية من نحو وصرف ، وتحليل الجمل وتفسير معاني الألفاظ والاهتمام بالنواحي الشكلية والمنطقية . والحقيقة أيضاً أن التلاميذ تضيق صدورهم من حفظ هذه القواعد وشواذها ، والاصطلاحات النحوية ومعانيها ، ومواد الصرف وفروعها ، ثم يختبرون في هذه جميعاً ، وفي هذه فقط ، وينجحون فيها فقط ، ويتفوقون فيها ، ولكن اللغة الحية ، اللغة ذاتها ، أين هي ؟ لا شك أن الطالب الذي يقضى خمس سنوات يتعلم شواذ الفرنسية ونحوها وصرفها والذي يقضى عشر سنوات يدرس الإنجليزية من حيث تحليل جملها ثم تركيبها ووضعها دون استعمال اللغة استعمالاً يتيح له اكتساب تلك المهارة ، لا بد أن يكون مصيره المحتوم ما نراه تماماً كل يوم أمام أعيننا .

على أن السؤال التالي لا بد أن يكون عن سر هذا الإصرار في تعليم معلومات نحوية وصرفية عن اللغة دون تعليم اللغة ذاتها . ما هو السبب في ذلك التعت في التزام أساليب لتحفيظ القواعد النحوية وتحليل الجمل وتثريتها والتفكير فيها تفكيراً منطقيّاً دون تدريس اللغة ذاتها ؟

والجواب عن هذا السؤال هو في الواقع قصة اللغات الحية . وقصة اللغات

الحية ككل القصص لا تخلو من متعة أو طرافة . فاللغة كائن حي يعيش ويتطور وينضج ثم يشيخ ويذوى ويموت . حدث ذلك بوضوح في لغات عدة أشهرها اللاتينية واليونانية ، وهاتان كانتا لغتين حيتين في أيام الرومان والإغريق ، ثم دالت هذه الدول وزالت الأمبراطوريات ، ودارت عجلة الزمن ، ونشأت حضارات جديدة ، لها لغات فتيّة حية ، مثل الإنجليزية والفرنسية والإيطالية والألمانية وغيرها ، ولكن اللغتين اللاتينية واليونانية ظلتا محتفظتين بجلالهما وعظمتهم .

ومن المعروف أن اللغة الحية يجري استعمالها بين الناس ، ويسرى تداولها بين متحدثيها . ثم تقوم طائفة من الناس يهتمون بدراسة هذه اللغة الحية على أنها نشاط اجتماعي هام ، فيدونون ملاحظاتهم ، ويجمعون مميزات تلك اللغة ، ولا يلبث أن يتكون من ملاحظاتهم واستنباطاتهم ما نسميه النحو والصرف والقواعد اللغوية . ومن المفروغ منه أنه يستحيل تقنين اللغات الحية تقنياً منطقياً كاملاً ، فلكل قاعدة شواذها العديدة ، ولكل كلمة معان شتى ، واللفظ قد يعنى اليوم شيئاً جديداً يختلف تماماً عما كان في الماضي ، كما أن كلمة واحدة مثل الديمقراطية قد تعنى في مصر خلاف ما تعنيه في روسيا ، وكذلك يختلف مفهومها في أمريكا عنه في إنجلترا ، وهكذا مما يجعل تقنين اللغات الحية أمراً صعباً ، ومع ذلك لا يلبث أن تكون لكل لغة حية مجموعة من القواعد النحوية والصرفية وقواميس لمعاني ألفاظها ، وسرعان ما يظهر طائفة من العلماء يهتمون بهذه القواعد المنطقية ويعتقدون أنها هي اللغة ، وينسون ، أو يتناسون ، أنها لا تخرج عن كونها ملاحظات غير دقيقة عن اللغة الحية ، ولكنهم يصرون بإصرار مترمناً على ضرورة حفظ هذه القوانين النحوية والصرفية ، وينسون في سبيل ذلك تدريس اللغة ذاتها واستعمالها .

على أن مأساة اللغات الحية أعمق من هذا بكثير لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحضارات السابقة والحضارات الحديثة . والحقيقة أن اللغة اللاتينية مثلاً كانت لغة حية أيام الأمبراطورية الرومانية ، ولكنها ما لبثت أن شاخت وهرمت وانقرضت من عداد اللغات الحية ، ولكنها في خلال ذلك أصبحت لغة ذات قواعد نحوية وصرفية معروفة ، ألف فيها الكثير ، وكتب عنها عدد كبير من النحاة والفلاسفة . وكانت هذه اللغة اللاتينية — واليونانية أحياناً — هي أساس

الخطوة الدراسية في المدارس الأوروبية جميعاً . على أنه من الثابت أن تدريس اللغات القديمة معناه عرض القواعد النحوية والصرفية وتحليل الجمل وبيان معنى الألفاظ والتعليق على ترتيب الألفاظ ترتيباً منطقياً دون عناية بالمعنى العام أو المغزى الأدبي . وهكذا نرى أن دراسة اللغة قد أصبحت لا تعدو حفظ قواعدها ونحوها وصرفها . حتى إن المدارس الثانوية في أوربا كانت وما زالت تسمى حتى يومنا هذا مدارس النحو Grammar Schools.

وفي الحضارات الجديدة لم يكن غريباً كذلك أن تحتل اللغات الحية مركز الصدارة ، وأن تصبح بالتالي عنصراً هاماً في الخطط الدراسية في المدارس والجامعات .

على أن الأمر لم يكن هيناً سهلاً كما يبدو . فقد ظلت طائفة كبيرة تتشدد باللاتينية ، وتسخر من اللغات الحية . وبعد حرب طويلة تكونت فيها بدور قواعد اللغات الحية ، وقوانينها ثم نحوها وصرفها ، بعد ذلك فقط ، اقتنع بعض المعلمين بأن تعليم اللغات الحية أمر لا بأس منه ، ولكنهم أبوا إلا أن يسيروا على هدى الماضي ، فلا يدرسون اللغات الحية إلا كما كانوا يدرسون اللاتينية من قبل من قواعد ونحو وصرف ، وترجمة مفككة ، لأنهم ورثوا هذا الاتجاه ، وكانوا عبيداً لذلك التقليد العتيق ، فتمسكوا به ، وعزفوا عن كل شيء ينم عن التجديد وأصروا على أن اللغة هي القواعد والنحو والصرف ، وتمسكوا بأسلوب اللغة اللاتينية في نحوها وأخضعوا اللغات الحية لهذا الأسلوب الغريب ، فعقدوا الأمور . واهتموا بالتحليل والتصعيب ، وألقوا كتب القواعد اللغوية ، وأصروا على تحفيظها للتلاميذ ، زاعمين أن المرء يستطيع أن يتعلم اللغة إذا استوعب قواعدها ، واحتقروا اعتبار اللغة مهارة تكتسب بالمران والتدريب ، وبذلك ظهر فشلهم ، وبان إخفاقهم ، إذ يقضى الطالب عشر سنوات يتعلم الإنجليزية على أنها قواعد تحفظ وقوانين تستوعب ، ثم يعجز عن استعمال تلك اللغة ، ويمضي لذلك نحو خمس سنوات في دراسة الفرنسية نحوها وصرفها ومع ذلك لا يستطيع استعمالها .

ولكن الله قيض للغات الحية من يقيها من عثرتها ، فظهرت طائفة من العلماء أرادوا الإصلاح ، ورأوا أن الاهتمام بالقوانين وحفظها والقواعد واستيعابها مع إهمال اللغة ذاتها لا يمكن أن يؤدي إلى اكتساب المهارة اللغوية ، فوجهوا

نقدم المر ، وسخريتهم اللاذعة ، إلى هؤلاء الذين ظلوا محتفظين بالتقاليد البالية ، وسرعان ما تألفت جمعية للإصلاح اللغوى سنة ١٨٨٦ كان يتزعم الحركة فيها علماء اسكندنافيه مثل Otto Jespersen الدانيمركى ، و Western الرويچى ، و Lundell السويدى ، وقد أسهم كل منهم فى تقويض دعائم النحو القديم والترجمة المفككة ، وثاروا على حذقة الصرف وتزمت النحاة ، وما لبثت الدراسات اللغوية أن ازدهرت فى الجامعات ، ونشأت دراسات جديدة للأصوات اللغوية ودراسة مخارج الكلمات والحروف ، وأجريت التجارب فى المعامل وظهر من هؤلاء العلماء المحدثين Sweet و Storm و Victor . وقد كان هم العلماء المحدثين تبيان الأخطاء القديمة التى قامت عليها فكرة اللغة ، فأثبتوا أن التقنين اللغوى أمر عسير ، وهو فى أحسن أحواله غير دقيق ، وراحوا يظهرون سخف رأى القائل « بأن القوانين والقواعد هى اللغة » . ولعل H.E Palmer كان أقواهم حجة ، وأشدهم سخرية ، فأطلع الناس على حقائق مرة ، مثل حالة العالم الألمانى الذى ظل يدرس اللغة الإنجليزية عشرين سنة ، ثم سافر إلى إنجلترا ومعه ابنه ولم تمر غير ثلاث سنوات حتى أصبح الفتى الصغير يتحدث اللغة الإنجليزية بطلاقة تفوق تلك التى يتحدث بها والده ، وكشف النقاب عن الحقيقة الأساسية فى أن هذا الصبي لم يدرس نحواً وإنما أخذ نفسه بالمران والتدريب ، وتعلم اللغة الحية بشكل طبيعى ، أساسه استعمال اللغة ذاتها دون حذقة أو تعقيد منطقي . ثم يتساءل Palmer فى سخرية هل تستطيع السيدة التى تحفظ قواعد الطهو أن تطهو دون تجربة ؟ هل يستطيع من يحفظ قواعد لعبة كرة القدم أن يلعب دون تمرين أو تدريب ؟ ثم ينتهى إلى أنه من العبث أن نزعّم أن اللغة مجموعة من القواعد والقوانين وأن دراسة اللغة عبارة عن استيعاب هذه القواعد وحفظ تلك القوانين .

ويذهب Palmer إلى أبعد من هذا مؤكداً أن التحليل المنطقي والتفكير الشعورى يعوقان اكتساب المهارة اللغوية ، ويضرب لذلك مثل العالم الألمانى الذى درس الإنجليزية دراسة منطقية تحليلية فقضى سنوات عدة نجم عنها فشل ظاهر وجهد ضائع ، أما ابنه الذى درس اللغة دراسة تقوم على استعمال الوحدات الكاملة ، مثل الجمل ذات المعنى ، والعبارات الشاملة ، دون تجزئ مفتعل ، أو تحليل مصطنع ، فإنه نجح نجاحاً كبيراً ، وفى وقت قصير أيضاً .

وقصارى القول أن علماء اللغات المحدثين يرون أن دراسة اللغة هي عملية اكتساب مهارة ، وبناء عادات لغوية جديدة ، ولا ينبغي للغة الأصلية أن تعترض سبيل اكتساب هذه المهارة وتكوين تلك العادات ، فهم يرون أن التفكير المنطقي والتحليل الدقيق والترجمة والمقارنة باللغة الأصلية من ناحية التركيب والمعنى والنطق — هذه الدراسات قد تكون مفيدة أو ممتعة في حد ذاتها ولكنها مجرد معلومات ومعارف تعوق اكتساب المهارة اللغوية .

والواقع أن الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الحية تقوم على هذا الأساس وهو اعتبار اللغة مهارة تكتسب وعادات تكون مع الابتعاد عن الترجمة ابتعاداً تاماً والخذر من إقحام اللغة الأصلية في تدريس النطق أو المعاني أو تركيب الجمل . ويرى Felix Franke ، وهو من رواد الطريقة المباشرة Direct Method الأوائل ، أن دراسة اللغة الأجنبية ينبغي أن تقوم على الترابط المباشر بين الخبرة واللغة الأجنبية دون عائق من اللغة الأصلية .

وعلى هذا الأساس تقوم كذلك طرق Berlitz ، Gouin وغيرهما ، لأنها جميعاً تؤكد فكرة النشاط اللغوي واكتساب المهارة بالتدريب والمران المباشر ، وإهمال القواعد والنحو والصرف . وقد اشتهرت طريقة جوان بعد أن نشر كتابه المشهور L'Art d'enseigner et d'etudier les langues وقد ترجم إلى الإنجليزية وعدة لغات أخرى . ولا شك أن فكرة الربط بين الكلام والعمل أو ما يسمى Do & Say هو من ابتكار جوان كما أنها تسهوى كل من يعتقد مبدأ الطريقة المباشرة . والحقيقة أن كلا من طرق جوان وبرلتس وطريقة بالمر Palmer الشفهية Oral Method أيضاً تهتم بالنشاط اللغوي واستعمال اللغة ذاتها دون فلسفة منطقية أو حشو الذهن بمعلومات لا تمت بصلة إلى اكتساب المهارة اللغوية . فدروس جوان وبالمر مثلاً تمتاز بالأسئلة المباشرة ، التي يجيب عنها الطالب مستعملاً اللفظ الجديد بالإشارة إلى الشيء الذي يعنيه ، فمثلاً يسأل المدرس ويجيب التلميذ هكذا : Was ist das ? Das ist ein Buch

Was ist dies? Es ist auch ein Buch

وعلى هذا الأساس تتكرر الأسئلة بالنسبة إلى أشياء أخرى غير الكتاب طبعاً .

وإذا كان أغلب علماء اللغة المحدثين يؤكدون ضرورة استعمال اللغة

في الكلام مع الاهتمام بالتكرار الشائق ، فإن هناك عالماً آخر يرى رأياً جديداً ، ويتجه اتجاهاً مبتكراً ، يهمننا كثيراً في مصر ، ذلك أن كلود مارسيل Clude Marcel يذهب إلى أن القراءة هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية ، وأنها ينبغي أن تكون الأساس الأول الذي يبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث أو كتابة أو استماع ، وهو بثورته تلك قلب الأوضاع وأخرج فكرته الجديدة القائمة على أن محور تعليم اللغة ليس هو الحديث أو النحو وإنما هو القراءة . وينبغي إنصافاً لهذا العالم أن نسجل له أسبقيته في هذه النظرية على العالم الإنجليزي Michael West الذي تقوم طريقته على الاهتمام بالقراءة وجعلها محور تعليم اللغة الإنجليزية ، فالحقيقة أن كلود مارسيل قد سبق وست بزمان طويل فقد ظهرت مبادئه في كتابه الشهير الذي نشره ١٨٦٧ بعنوان : The Study of Languages Brought Back to its True Principles

ومن هنا نرى أن طريقة العالم اللغوي West التي تستعمل في مدارسنا المصرية لا تخرج عن كونها تطبيقاً عملياً لنظرية كلود مارسيل التي تقوم على أسبقية القراءة في النشاط اللغوي والتي كان قد ذاع صيتها من قبل .

وما دمتنا في صدد طريقة وست في مدارسنا المصرية فإنه من الضروري أن نذكر عالماً آخر يدين له وست في نواح كثيرة ، وخاصة ملائمة الموضوعات لعقول التلاميذ ، واختيار القصص المناسب والموضوعات الشائقة لكل مرحلة من مراحل النمو . ولعل George Tickner هو العالم الأول الذي اهتم بهذه الناحية اهتماماً كبيراً عند ما قرأ بحثه في هذا الموضوع في جامعة هارفارد سنة ١٨٣٢ وقد كان بحثه في دراسة مراحل نمو الأطفال لغوياً وتقسيم تلك المراحل إلى ثلاثة أقسام : الطفولة التي تميل إلى قصص المغامرات والنواحي العملية ثم المراهقة التي تتجه نحو القصص الغرامية والمغامرات الخيالية ولكن بتفكير منطقي مع ذلك ، ثم مرحلة الراشدين وهم يهتمون بالنواحي الاجتماعية والجدية والعلمية والسياسية أحياناً .

ومهما يكن من شيء فإن الاتجاه الحديث في تعليم اللغات الحية يؤكد أن اللغة مهارة تكتسب عن طريق الخبرة ، ولا بد أن تعتمد على استعمال اللغة ذاتها استعمالاً شائعاً ، بحيث يكون له مغزى يشعر به الطالب . ولا كان العنصر

الأساسى لنجاح اكتساب المهارة اللغوية عن طريق الاستعمال هو التكرار المستمر ، فإن المشكلة الكبرى فى النشاط اللغوى التى تصادف المعلم فى المدارس الحديثة هى كيفية التغلب على سأم التكرار ، بحيث لا يمل الطالب ولا يضيق صدره به . وهنا أحب أن أشير إلى المنهج الذى سارت عليه المدارس النموذجية فى مصر لحل مشكلة التكرار ، وهو العنصر الأساسى لاكتساب المهارة اللغوية . فالمعروف أن عنصر الحفظ Catenizing كما يسميه Palmer وهى الخطوة المشهورة فى طريقة وست عند حفظ السؤال وإجابته ترمى إلى تأكيد فكرة التكرار الأساسى ، ولكن لابد من إيجاد المجال الشائق الذى يكون للتكرار والحفظ فيه قيمة اجتماعية ومغزى عملى : فالتمثيلية الإنجليزية مثلاً تستلزم حفظ الأدوار فيستوعب الطالب دوره عن ظهر قلب لا ليرضى أستاذه أو ليؤدى واجباً مملاً ، وإنما لينجح فى أداء دوره أمام زملائه . والأغاني عنصر هام يستلزم الحفظ والتكرار ، ولكنها ذات مغزى اجتماعى وقيمة تربوية شائعة ، وخاصة إذا صاحبها الموسيقى ، وهذا ما كان يحدث تماماً ، حتى الكتابة مثلاً كانت تعتمد على الأداء الاجتماعى ، فلا تكتب موضوعات إنشائية مجردة ، وإنما تكتب هذه الموضوعات لتطبع فى المجلة المدرسية ، أو لترسل فى خطابات إلى بعض الطلبة فى الخارج أو المدارس الإنجليزية والأمريكية فى مصر ذاتها أو لتقرأ فى الحفلات التى يدعى فيها بعض الأجانب . وهكذا يجد الطالب دائماً هدفاً اجتماعياً شائعاً يؤكد له أهمية التكرار والحفظ واستعمال اللغة كنشاط اجتماعى . وينبغى أن أشير أيضاً إلى نادى اللغة الإنجليزية ، وفيه تسمع الإذاعات الأجنبية وتقرأ الصحف الإنجليزية وتعقد بعض المناظرات ، وتعار القصص والروايات وتعطى هدايا وجوائز لمن يقرأ أكبر عدد من القصص الشائعة ويقدم تقرير عن كل قصة يناقشها الطلبة ، كما تقوم بعض المباريات فى الشطرنج وغيره من الألعاب بشرط أن تستعمل اللغة الإنجليزية استعمالاً صحيحاً .

هذه الطرق السابقة توضح لنا الاتجاه الحديث القائم على أن اللغة نشاط اجتماعى ومهارة تكتسب عن طريق الخبرة ، ولا بد أن تكون الكتب ملائمة والمفردات اللغوية مرتبة ترتيباً سيكولوجياً ، من حيث الأهمية والدوران Frequency والاستعمال use والواقعية ، ومن المعروف أن هناك أبحاثاً قيمة فى هذا السبيل

قام بها Thorndike و West الذى تتبع طريقته القرائية فى مصر . على أن أشهر الطرق فى هذه الناحية هى تلك المسماة باللغة الإنجليزية الأساسية Basic English التى ابتكرها العالمان المشهوران J. A. Richards ، C. K. Ogden معتمدين على مجموعة الألفاظ الأساسية التى لا تزيد على ٨٥٠ كلمة ، وقد شملت هذه اللغة الإنجيل وبعض روايات شكسبير وكثيراً من الكتب الحديثة . على أنه من الخطأ أن ننساق مع التيار الحديث فى تعليم اللغات انسياقاً ساذجاً ، لأن هذه الطرق جميعاً وإن كانت تؤكد فكرة اللغة كمهارة ونشاط تهمل النحو والقواعد اللغوية إهمالاً تاماً ، وتنظر إليها نظرة احتقار وسخرية شديدين . ولا شك أن مثل هذا الاتجاه كان لا بد منه فى بادئ الأمر لمحاربة الأجيال المتعاقبة بتقاليدها المترمة ، ولكنه سرعان ما اتضح أنه ليس من الحكمة إهمال القواعد اللغوية والترجمة والناحية التقنية إهمالاً تاماً ، فإذا عدنا إلى التشبيه الأول أمكننا القول بأن الذى يتعلم السباحة ينتفع كثيراً من بعض الإرشادات المنظمة التى يعطيها إياه مدربه والتى تعبر عن خبرات كثيرة وملاحظات شتى ، وكذلك الذى يتعلم الموسيقى يحتاج إلى فهم بعض القواعد التى تمثل خبرات سابقة قد تبلورت ، على أنه يستحيل أن يوافق إنسان على أن هذه القواعد فى ذاتها هى السباحة أو الموسيقى مثلاً .

لذلك نرى أن اتجاه العالم اللغوى السويسرى de Saussure أقرب الاتجاهات إلى الصواب وأكثرها اتزاناً وحكمة فهو يقول فى كتابه الذى يعد دستور تعليم اللغات الحية Cours de Linguistique Generale أن اللغة نشاط اجتماعى activity ومن الخطر أن نهمل التقنين اللغوى code ، فهذه الناحية التقنية التى تتمثل فى القواميس والقواعد اللغوية من نحو وصرف تعتبر جانباً مكملًا وعاملاً مساعداً لسرعة اكتساب الخبرة اللغوية وللوصول إلى الطلاقة والدقة فى التعبير ، وهى صفات الحاسة اللغوية التى لا يمكن اكتسابها إلا بالخبرة المتواصلة وبناء عادات لغوية سليمة بالاستعمال المستمر والتكرار الشائق والعبرة ليست بتعليم القواعد اللغوية على أنها معلومات تدرس ويمتحن فيها الطالب ، وهو ما يحدث فى كثير من المدارس المصرية وغيرها ولكن المهم أن تدرس القاعدة لتسهيل الاستعمال اللغوى ، فما هى إلا غامل مساعد لتيسير اكتساب المهارة اللغوية وبناء العادات الصحيحة ، فلا يكون تعليم النحو والصرف

من الكتب المأثورة القديمة مثل كتب Lundley ، Murry ، Ben Jonsan وإنما تعطى هذه القواعد في مناسباتها ، وهنا يظهر فن المعلم نفسه بحيث لا يقبح النحو إقحاماً فيفسد كل شيء ، وإنما يقدمه بذكاء ولباقة لخدمة النشاط اللغوي ولتثبيت الخبرة اللغوية العملية .

على أن الطريقة الناجحة في هذه الناحية تعتمد أكثر ما تعتمد على القياس والإدراك العام لتركيب الجملة أو العبارة ، دون تحليل منطقي لها ، فتؤخذ جمل أساسية كنماذج يستعملها الطالب ويبني على أساسها جملاً جديدة ، وهذه الطريقة تجعل التقدم اللغوي شائعاً ومؤكداً . ولنضرب مثلاً بالجملة التالية :

John / is / sleeping

فقياساً عليها يمكن أن تستعمل

Mary / is / playing

Mother / is / cooking

وكذلك

وهكذا يزداد القياس على أساس النموذج اللغوي الأول .

وقد يبدو لأول وهلة أن هذه الطريقة محدودة ولكن الواقع أنها تتسع للنشاط اللغوي اتساعاً كبيراً وشائعاً . فهذه النماذج الخمسة مثلاً :

My / father / arrives in / Cairo / to-day.

Your / mother / departed from / Tanta / yesterday.

His / uncle / has sailed for / Europe / recently.

Her / aunt / had travelled in / England / previously.

Our / sister / will motor through / France / next summer.

يمكن أن يبنى بالقياس على كل نموذج لغوي عدد كبير من الجمل الصحيحة .

وباختصار ينبغي أن ندرك الحقيقة الأساسية ، وهي أن اللغة نشاط اجتماعي ومهارة عملية لا يمكن اكتسابها كما نفعل في معظم الأحيان بتدريس الملخصات والشروح أو ملخص القواعد في هذه اللغة أو تلك ، فليست المشكلة « فهم » معلومات وإنما هي تكوين مجموعة كبيرة جديدة من العادات اللغوية ، وذلك لا يتأتى إلا بالاستعمال والخبرة الطويلة المستمرة بمساعدة المختصين ، إذ الخطر كل الخطر في تكوين عادات خاطئة ، ومن المعروف أن اقتلاع

العادات أصعب بكثير من تكوينها . أما إذا أصررنا رغم كل ذلك على
تدريس قواعد اللغة ومعلومات نحوية وأخرى صرفية لنختبر فيها الطلبة
فحسب ، فإننا نذهب مذهب أولئك الذين يشترون الكتب المعروفة ذات العناوين
الضخمة « تعلم الإنجليزية في أربعين يوماً » أو « الفرنسية في شهرين بدون معلم »

الحياة الاجتماعية والنشاط الحر

للأستاذ محمد حامد الأفندي
مدرس بالمعهد العالي للتربية البدنية

ليست الفلسفة التربوية التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية والنشاط الحر بالمدرسة الناهضة في العصر الحديث حديثة ، ولكنها قديمة قدم الإنسان على وجه البسيطة . فلقد بدأت التربية عن طريق النشاط في خبرات الإنسان الأولى منذ آلاف السنين ، ثم نمت أخيراً كاتجاهات حديثة في تربية النشء . وقد أكدت التربية الحديثة أهمية العمل والممارسة فكانت الفلسفة الحديثة هي أن التربية ليست الاستعداد للحياة ولكنها الحياة بعينها — وهذه حقيقة وجدت بوجود الإنسان فيما قبل التاريخ ، وكانت أساس خطته في التدريب .

ولقد بدأت عناية المدرسة المصرية بالحياة الاجتماعية والنشاط الحر منذ حوالي ربع قرن ، وأخذت وزارة المعارف تنشئ على مر الأيام مراقبات وإدارات خاصة للنشاط . ولكن النشاط لا يكفي لتنشئة التلاميذ تنشئة سليمة إلا إذا وجه توجيهاً صحيحاً ، قائماً على الدراسة والفهم الحق لحاجات النشء وحاجات المجتمع فالنشاط كان موجوداً قبل التفات وزارة المعارف إليه ، ثم هو لا يزال موجوداً في كل مكان فيه صبيان . إننا نسمع المدرس في المدرسة يقول « عندنا اليوم نشاط » فهل هذا النشاط وحدة قائمة بذاتها ، منفصلة عن النشاط داخل حجرة الدراسة أم أنه مرتبط به أشد الارتباط ؟ لقد ترتب على ذبوع بعض الاصطلاحات التي أطلقت على هذا النشاط ، كالنشاط المدرسي والنشاط خارج المنهاج . أن أخطأ البعض فهم حقيقته . إنه في الواقع جزء لا يتجزأ من المنهاج ، فالمنهاج بمعناه الكامل يتضمن نواحي النشاط داخل حجرة الدراسة وخارجها . وإذا كان لا بد من إيجاد تفرقة بين هذين النوعين من النشاط ، فإن النوع الأخير يتميز بالحرية من حيث اختيار الطالب لنواحيه المتعددة ، وتحمل العبء الأكبر من تنظيمه وإدارته . فالتلاميذ يستجيبون بكل حواسهم إلى نشاطهم الحر .

فهم يجتمعون بمحض رغبتهم لعمل شيء ما ، وهم يتحدون في الغرض الذي يدفعهم إلى أداء هذا العمل . ومن هنا تبدو أهميته ، أما ما عدا ذلك من التفرقة فهو لا يستند إلى سبب ، ولا يقوم على أساس ولا يعنى سوى أن هناك مدرستين في مبنى واحد ، إحداهما تختص بنواحي نشاط المنهاج ، وأخرى تختص بنواحي النشاط خارجه . وإدراك أن كلا النشاطين متداخلان مرتبطان ارتباطاً وثيقاً ، يعنى أن كلا منهما يسهم في تحقيق أغراض الآخر ، فهذهما مشترك والغاية الكبرى منهما واحدة .

وتحقق الحياة الاجتماعية والنشاط الحر بالمدرسة أغراضاً عديدة يمكن تلخيصها في الأهداف الخمسة التالية .

أولاً : مساعدة التلميذ في فهم العلاقات الاجتماعية المنشودة وممارستها . فالإنسان لا يعيش بمفرده بل يعمل ويلعب مع آخرين ، ولذلك يجب أن يزن مصالحه بميزان الالتزامات التي تفرضها عليه تلك الحياة الاجتماعية . وقد أدركت المدرسة الحديثة أهمية ذلك وتحققت من الحاجة إلى تدريب التلميذ على الانسجام في بيئته الاجتماعية ، فاستخدمت طرق المشروعات وما إليها من أنواع النشاط التي تتميز بوجود العلاقات التعاونية . غير أن إعداد التلميذ إعداداً اجتماعياً عن طريق نشاط حجرة الدراسة ليس بالأمر اليسير ، فطبيعة أعمالها كثيراً ما تتسم بالشكلية والفردية ويكون التلميذ فيها مسئولاً عن كتبه وأدواته وعن الامتحان لصالح شخصه لا لصالح الجماعة .

أما في نواحي النشاط الحر فإن التلميذ لا يعمل لصالحه فحسب ، بل يعمل لصالح الجماعة في نفس الوقت ، فهو كعضو في فريق كرة القدم ، أو الموسيقى أو التمثيل ، مثلاً ، يجب عليه أن ينتج وإلا فإن جماعته ستعاني نتيجة فتره وتقاعده . فالاهتمام موجه أولاً إلى نجاح الجماعة ، وهذا النجاح قائم على المجهود الفردي الذي يقوم على التعاون والخدمة العامة . هذا فضلاً عن أن الجماعة وحدها ، لا المدرس أو الطالب ، هي التي تضع المستويات وتصدر الأحكام . وليس الغرض من مساعدة التلميذ في فهم العلاقات الاجتماعية المنشودة .

وممارستها إعداداً للحياة المستقبلية فحسب ، ولكننا نهدف في نفس الوقت إلى توفير فرص الحياة الاجتماعية الحاضرة للتلميذ ، فهي غاية في حد ذاتها بصرف النظر عن قيمتها في إعدادها التلميذ للحياة المستقبلية ، فالتلميذ ميول وحاجات

ونزعات إن لم تشبع وتوجه التوجيه السليم الصحيح في المدرسة ، فإن التلميذ يسعى لإشباعها خارج جدران المدرسة بأساليب قد تكون منحرفة فتؤدي إلى الضرر به وبالمجتمع .

ثانياً : التدريب على المساهمة في الحياة الديمقراطية :

والعلاقة وطيدة بين هذا الغرض والغرض المتقدم ، فالمواطن الصالح هو الهدف الأسمى للتربية ، فعلى المدرسة أن تقوم بإعداد التلميذ للحياة الديمقراطية . وهنا أيضاً نجد أن نشاط حجرة الدراسة قد لا يسمح بتحقيق هذا الهدف تحقيقاً تاماً ، خصوصاً إذا كان معظم هذا النشاط موجهاً إلى المعارف ولا يسمح إلا بقليل من الممارسة .

أما برامج النشاط الحر فتتيح الفرص للتدريب على ذلك داخل ديمقراطيات صغيرة ولكنها حقيقية ، فالتلميذ كعضو في جماعة تتجه نفسه إلى الخدمة العامة ، وهو يشعر ، ويفكر ، ويعمل ، ويستجيب ، ويبدل كل ما يستطيع من جهد ، كما لو كان عضواً في المجتمع الديمقراطي الكبير تماماً .

وفي هذا النشاط الحر تنهأ الفرص التي تسمح للتلميذ بتنمية العادات وأساليب السلوك التي تتطلبها التبعية والقيادة . غير أنه يجب ألا يزيد الاهتمام بالقيادة على الاهتمام بالتبعية ، بل يجب أن تعطى التبعية الصالحة جزءاً أكبر من تفكيرنا ، لأنها تحدد إلى درجة كبيرة صفة القيادة .

ثالثاً : اكتشاف الميول والاستعدادات الفردية الصالحة وتنميتها :

التلميذ مجموعة من الاستعدادات العقلية والجسمية والاجتماعية والروحية والانفعالية والمهنية يجب الكشف عنها والعمل على تنميتها إن أردنا تحقيق الشخصية المتكاملة . وتكتشف وتنمى بعض الاستعدادات وخاصة العقلية منها خلال النشاط داخل حجرة الدراسة ، أما الاستعدادات الأخرى فقد لا تكتشف ولا تنمو خلال هذا المجال لضيقه .

أما النشاط الحرفي فبيء فرصاً متعددة . للكشف عن هذه الاستعدادات والميول وتنميتها .

فاشترك التلميذ في النشاط الحر يحقق له الراحة من أعمال حجرة الدراسة ،
ويزيد من ميله إلى المدرسة وحياتها ، ويدفعه إلى بذل الجهد في عمله ، فمن يعمل
شيئاً لمدرسته ، كمن يسهم في إعداد المجلة ، أو يقوم بتنظيم اجتماع ، أو
يشرف على إعداد ملعب ، فإن رغبته تزداد إلى هذه النواحي من النشاط لأنها
تحقق ذاته وتصبح جزءاً حياً من نفسه .

رابعاً : تنمية الروح المدرسية :

إن نواحي النشاط الحر كالاتتماعات العامة والمعارض والمسابقات والمباريات
والتمثيليات والحفلات الرياضية تتجمع عناصرها بعضها مع بعض لأهداف
ورغبات عامة ، ويصبح الطالب فيها ممثلاً خاصاً لجزء أو ناحية من نواحي
الحياة المدرسية .

ولا تقتصر قيمة هذه الروح على المدرسة أو الطالب بل هي لازمة حتماً
لتقدم أى نوع من أنواع المجتمعات .

ويقوم برنامج الحياة الاجتماعية والنشاط بالمدرسة على مبادئ أساسية ،
وأى اضطراب يحدث في مراعاة تلك المبادئ يؤثر في أداء وظيفته . وهذه المبادئ
الأساسية واحدة في جميع المدارس ، ولكنها تختلف في التفاصيل . وسنبسطها فيما
يلي ونبين المشكلات التي تعترض تطبيقها في المدرسة المصرية .

أولاً : يجب أن يوفر البرنامج بيئة ديمقراطية فهل تتوفر البيئة الديمقراطية
في المدرسة المصرية ؟

إنك تلمس سوء فهم المدرسة لمسئوليتها الاجتماعية في الحفل التمثيلي نجد
مناظر مستأجرة من الخارج ، والكثرة من أفراد الفرقة الموسيقية مستأجرة من
الخارج كذلك ، وإذا جلنا بالمعرض المدرسي وجدنا الكثير من الإنتاج من
صنع المدرسين أو العمال ، كما أننا نلمس ضعفاً شديداً في العلاقات بين أفراد
المجتمع المدرسي وجماعاته المختلفة ، فالتعاون مفقود أو ضعيف في حياة هذا
المجتمع ،

والحياة اليومية بهذه المدرسة ، محكومة إلى درجة كبيرة بمشورات من ديوان
الوزارة أو المنطقة ، فيحرم التلاميذ من حق إبداء الرأي والتعاون في وضع دستور

حياتهم وحل مشكلاتهم ، فيؤدى ذلك إلى تربية نفوس متمردة ميالة إلى الاعتداء كما يتجلى بوضوح فى الرحلات المدرسية والمباريات الرياضية العامة ، حتى أصبحت هذه النواحي من النشاط ميداناً لاعتداء الطلبة على الحقوق ، والعبث بالحريات ، والإخلال بالنظام .

ولقد أصدر وزير المعارف الحالى من القرارات ما يكفل للمدرسة حريتها ، وإنا لنأمل أن يؤدى تنفيذ تلك القرارات إلى الغاية المنشودة .

ومن المبادئ أن تكون فرص الاشتراك فى البرنامج غير مقيدة فلا يجوز قصر الاشتراك فى النشاط الحر على فئات خاصة من التلاميذ .

على أن من اللازم فى بعض الأحيان تحديد الاشتراك فى نواحي النشاط لضعف الاستعداد المادى بالمدرسة أو لضعف ميل الطالب ، أما ما عدا ذلك من الأسباب فإنه يتنافى مع الغرض من البرنامج . وليس هناك على وجه العموم من الأسباب ما يدعو الى تحديد اشتراك الطالب فى نواحي النشاط الحر أكثر من تلك التى تحدد اشتراكه داخل حجرة الدراسة . ولذا يجب أن تتعدد وتنوع نواحي النشاط وأن يكون شعارنا فى ذلك « كل طالب فى نشاط مجده » .

ويجب أن تتوافر للمدرس القدرة على التوجيه فلا تسند مسؤوليات النشاط الحر إلى جميع المدرسين من غير نظر إلى كفاياتهم ومؤهلاتهم الشخصية بل يجب أن تسند إلى المدرسين المتحمسين للنشاط المهني ، الذين يستطيعون توجيهه بنجاح .

ويوجد بعض من هؤلاء المدرسين فى كل مدرسة . وإذا أردنا لهم التقدم فى عملهم ، فإنا نشجعهم ونقدر عملهم ونمد لهم بالمعدات والأدوات اللازمة كما نعمل على الاستفادة منهم فى توجيه ومساعدة قادة نواحي النشاط الأخرى الذين فى حاجة إلى ذلك . ولكى ينجح هؤلاء المدرسون فى القيام بهذه المسؤوليات يجب أن نخفف عن كواهلهم بعضاً من الحصص فى مقابل قيامهم بهذه التبعات .

ولا تقل الحاجة الى التوجيه الفنى فى نواحي النشاط الحر عنها فى نواحي نشاط حجرة الدراسة ، ويتلخص هذا التوجيه الفنى فى :

(١) تحليل ميول التلميذ فكثيراً ما يكون ميل التلميذ مبنياً على ميله إلى المدرس الذى يشرف على ناحية النشاط ، أو يكون مبنياً على ميله إلى زملائه من

التلاميذ المشتركين في النشاط ، أو على مناسبة فترة الاجتماع له أو على ضغط الوالدين ، وما إلى ذلك من الأسباب الكثيرة ولذا يجب على المدرس أن يحدد أهم هذه العوامل ويعمل على تقوية ميل التلميذ إلى النشاط نفسه واتساع خبرته فيه .

(ب) مساعدة التلميذ على التقدم والنجاح في نشاطه : فتقدم التلميذ ونجاحه في نشاطه من الأهمية بمكان ، إذ أن هوايته لهذا النشاط واستمرار ممارسته له طوال حياته الدراسية وما بعدها ، يتوقف إلى حد كبير على مقدار تقدم التلميذ ونجاحه في نشاطه . أما فشله فيؤدي إلى تكوين اتجاه سلبي (Distaste) نحو هذا النشاط فلا يقبل عليه .

(ج) إجراء أى تعديل تدعو إليه الحاجة فإذا تحقق المدرس من عدم استطاعة التلميذ التقدم في ناحية نشاطه فانه يجب أن يساعده في اختيار ناحية أخرى يتمكن فيها من تحقيق هذا التقدم .

ومن المشكلات البارزة في مدارسنا أن النشاط يدور في كل منها بصورة واحدة متكررة ، من حيث التنظيم ، والمادة ، والطريقة ، مع أنها تختلف من حيث إمكانياتها وطبيعتها بيئتها ، مما لا يحقق الأهداف التربوية للبرنامج . ولذا يجب أن يقوم كل ما يتصل بالبرنامج من تنظيم ، وتوجيه ، ومادة على دراسة مستمرة ليتسنى تغيير البرنامج مع التغير المستمر بالمدرسة من عام إلى آخر . ويجب أن ترتبط برامج النشاط الحر ببرامج نشاط حجرة الدراسة بأن تكون الرحلات مثلاً امتداداً للدروس التاريخ والجغرافيا وأن تكون نواحي النشاط في جمعيات الخطابة والتمثيل امتداداً للدروس اللغة العربية وهكذا . وهذا الجانب مع الأسف ضعيف في مدارسنا .

وينبغي أن نعمل على تنوير أذهان المجتمع بصفة مستمرة إذا أردنا حياة النشاط نمواً وازدهاراً . فكثيراً ما يمنع أولياء الأمور أبناءهم من الاشتراك في النشاط لجهلهم فائدته .

ويجب أن تتناسب ثمرة النشاط مع ما يستغرقه من وقت ، وما نبذله في سبيله من مال وجهد . ولذا يجب تقويمه على أساس آثاره الحاضرة والماضية . وبما لا شك فيه أن هذا التقويم أمر عسير نظراً لتمييز طبيعة النتائج بعدم الوضوح . وبالرغم من ذلك فإن استخدام أي وسيلة من وسائل التقويم حتى ولو كانت إبداء الرأي الشخصي لمن له صلة بالبرنامج ، كالتلاميذ الحاليين ، والتلاميذ

السابقين ، والمدرسين ، والآباء ، يساعد في الوقوف على مواطن الضعف .
ويجب على الوزارة أن تقوم بمد المدارس بجميع الأدوات والحمامات ،
اللازمة للنشاط .

وليس هناك من الأسباب ما يدعو إلى عدم توفير هذه الوسائل المادية .
ومن صدق القول ، أنه كما يكون الناظر تكون الحياة الاجتماعية والنشاط
الحر بالمدرسة ، فإذا لم يكن مؤمناً بالمبادئ والأفكار التربوية الحديثة ،
أو إذا كان لا يؤمن ببرنامج مترن منسجم ، أو كان يهمل اختيار مدرّس النشاط
أو كان يشجع هذا النشاط اسماً لا فعلاً ، مظهرًا لا جوهرًا ، فإنه يؤثر في حياة
المدرسة تأثيراً ضاراً .

التربية لتحقيق التعاون العالمى

للدكتور أبو الفتوح رضوان ، والدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم

وجهت هيئة اليونسكو إلى وزارة المعارف المصرية دعوة لإرسال مندوبين عنها للاشتراك فى حلقة الدراسات التى أقامتها الهيئة فى هولندا فى شهر أغسطس عام ١٩٥٢ ، لبحث فكرة التربية لتحقيق التعاون العالمى . وقد مثل الكاتبان وزارة المعارف وجامعة إبراهيم فى هذه الحلقة التى اشترك فيها ثلاثة وستون عضواً يمثلون ستاً وعشرين دولة ، كما اشتركت ست هيئات دولية ، من بينها هيئة الأمم المتحدة ، والاتحاد الدولى لجمعيات المعلمين ، ورابطة التربية الحديثة . وهذا تقرير قدمه الأستاذان الدكتور أبو الفتوح رضوان والدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم اللذان اشتركا فى حلقة الدراسات الخاصة بالتربية لتحقيق التعاون العالمى فى ضوء مبادئ إعلان حقوق الإنسان .

تاريخ الحلقة :

أقيمت هذه الحلقة بناء على قراراتين سابقتين لهيئة اليونسكو : أما الأول فهو القرار رقم ٩ - ٢١٦١ لسنة ١٩٥١ الذى خول للمدير العام للهيئة أن يعد برنامجاً :

« لنشر طرق التربية التى تؤدى إلى فهم الناشئين لحقوق الإنسان ، والقدرة على ممارسة هذه الحقوق ، وذلك بإقامة حلقة دراسات تعقد فى سنة ١٩٥٢ لبحث طرق تعليم هذه الحقوق . »

أما القرار الثانى فهو رقم ١ - ٣٣٢ للمؤتمر العام السادس لليونسكو الذى حددت فيه طبيعة هذه الحلقة كما يلى :

« تنظيم حلقة دراسات للتربى المدارس الابتدائية والثانوية وأعضاء هيئات التدريس فى معاهد المعلمين وكلياتهم ، لبحث طرق التربية والتعليم التى تقوم على النشاط ، وكيفية استغلالها فى بث روح التعاون العالمى فى ضوء المبادئ التى اشتمل عليها إعلان حقوق الإنسان . »

أهداف الحلقة :

كانت المشكلة التي وضعت أمام الأعضاء المشتركين في الحلقة هي :
« ماطر التربيه التي تساعد على تنشئة المواطنين الذين يقومون بواجباتهم المدنية : ويمارسون حقوقهم على أحسن وجه يستطيعون ، بحيث يراعى كل منهم حقوق الآخرين . في مجتمع يفهم روح الجماعة من ناحية : وروح التعاون العالمي من ناحية أخرى » .

ولقد أوجب البحث في هذه المشكلة أن في دستور هيئة اليونسكو مادة تنص على أن تشجع الهيئة باستمرار التربية الشعبية ، بواسطة اقتراح طرق التربية التي تؤدي إلى إعداد نابتة العالم إعداداً يساعدهم على الاضطلاع بالمسؤوليات التي يتطلبها ما يتمتعون به من حرية .

فهدف الحلقة إذن - هو تقرير طرق التربية والتعليم التي تقوم على نشاط التلميذ وفاعليته واشتراكه في حياة المدرسة والبيئة ، بدرجة تجعله يهضم المعلومات ، ويكتسب المهارات اللازمة لنموه كمواطن يعرف حقوقه وواجباته . ويعرف كيف يمارسها في المجتمعين القومي والعالمي ، ويتصل بهذا دراسة إعلان حقوق الإنسان دراسة تؤدي إلى فهم كامل لأهمية القانون والنظام كعامل أساسي في تقرير الحريات وحمايتها . والاقتناع بضرورة الاشتراك في حياة الجماعة : مع احترام الحقوق والواجبات التي قررها هذا الإعلان . ثم معرفة الفرق بين الحكومة التي تقوم على رضا المحكومين وبين الحكومة الاستبدادية التي تقوم على القسر والقهر . وقد أصدرت منظمة الأمم المتحدة إعلان حقوق الإنسان في ١٠ ديسمبر سنة ١٩٤٨ . وهي أول وثيقة من نوعها ذات صبغة دولية . وقد أتت نتيجة لتيقظ الضمير العالمي واعترافه بأهمية الفرد وحقه في العدل والحرية والكرامة . وقد قررت المساواة في هذه الحقوق بين جميع الأفراد وجميع الأمم ، فلا تفرق فيها بين الأفراد على أساس الدين أو اللون أو النوع ، ولا بين الدول على أساس القوة والمركز الدولي . ثم هي لم تقتصر على الحقوق المدنية والسياسية ، بل تعدتها إلى الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ، وكلها حقوق جديرة بالاعتراف بها .

ومع أن الدول وافقت على هذه الوثيقة إلا أنه لا توجد هيئة تنفيذية أو تشريعية لضمان هذه الحقوق ، بل أن قوانين كل دولة تقرر مقدار الحقوق التي

يتمتع بها مواطنوها . فوافقة الحكومات على هذه الضمانات لا تقيدها بها قانوناً ،
مما أبرز أهمية التربية في هذا الشأن ، حتى يصبح التقيد بالحقوق والواجبات
تابعاً من نفوس المواطنين ، فلا تكون الحقوق ممنوحة لهم ، ولا يكون الواحد مكرهاً
على القيام بالواجبات .

نظام العمل في الحلقة :

رأى أعضاء الحلقة أن ينقسموا إلى ثلاث لجان ، تقوم كل منها بدراسة
الموضوع فيما يختص بمرحلة من مراحل نمو الفرد . وكانت اللجان على الوجه الآتي :
اللجنة الأولى : واختصت بدراسة كيفية تحقيق الأهداف السابقة في حالة
الأطفال إلى سن الثانية عشرة . وكان عدد أعضاء هذه اللجنة أربعة عشر عضواً
يمثلون ثلاث عشرة دولة .

اللجنة الثانية : واختصت بدراسة كيفية تحقيق أهداف الحلقة في حالة
الأطفال من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة .

وكان عدد أعضاء هذه اللجنة ثمانية عشر عضواً يمثلون ست عشرة دولة .
اللجنة الثالثة : واختصت بدراسة كيفية تحقيق أهداف الحلقة في حالة
المراهقين من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة . وكان عدد أعضائها
واحداً وثلاثين عضواً يمثلون ثمانى عشرة دولة .

وقد انضممنا لعضوية هذه اللجنة الثالثة ، نظراً لأنها وثيقة الصلة بعمانا
كمدرسين بمعهد التربية ، ولكننا لم نهمل عمل اللجنتين الأخريين ، إذ تتبعناه
تبعاً دقيقاً بالحضور والقراءة والاتصال الشخصي . ومع ذلك فقد كانت مصر
ممثلة في اللجنة الثانية بعضو ثالث ، هو حضرة الأستاذ مصطفى فهمى المدرس
بوزارة المعارف .

وفيما يلي خلاصة لمناقشات كل لجنة على حدة .

اللجنة الأولى :

تناولت هذه اللجنة مناقشة الموضوعات الآتية :

١ - التربية الأولى للأطفال في الأسرة ومدرسة الحضانة .

٢ - التنظيم المدرسي وطرق التدريس في المدرسة الابتدائية .

٣ — الدور الذى يلعبه المدرس .

٤ — مدى إمكان تدريس نص إعلان حقوق الإنسان فى هذه المرحلة .
أما أهمية التربية الأولى للأطفال فى الأسرة ومدرسة الحضانة فتتضح من أن العادات التى تتكون فى الطفولة المبكرة يكون لها أثر كبير فى حياة الفرد المستقبلية ، إذ تؤثر تأثيراً حسناً أو سيئاً فى اتجاهه العام نحو مفهومات الحقوق والواجبات التى يكونها فى المستقبل .

والأسرة تضع أول أساس للتدريب على تبادل المساعدة والإحسان والتسامح وفهم حقوق الفرد بالنسبة للآخرين ، ومن وظائفها أيضاً أن تعمل على تحقيق النمو المتكامل لشخصية الفرد ، ولكن بما أنه يصعب أحياناً تنظيم بيئة الأسرة تنظيمياً يشبع تماماً حاجة الطفل إلى النمو الاجتماعى ، فقد حلت اللجنة الانحرافات التى قد تحدث فى نمو الشخصية نتيجة تدخل الكبار تدخلاً غير سليم ، واقترحت ضرورة التدريب التربوى للوالدين ، كما بحثت الوسائل العملية لحل هذه المشكلة . وقد رأت اللجنة أيضاً أن تتعاون مع الأسرة مدرسة الحضانة كبيئة معدة إعداداً حكماً تكمل أو تصحح عمل البيئة المنزلية بحيث تغرس عند الطفل بذور فكرة الحق والواجب ، وفى مدرسة الحضانة يكون أول اندماج للطفل فى بيئة اجتماعية كبيرة نسبياً ويمهد الطريق لكل اندماج اجتماعى فى المستقبل . ومعنى ذلك أن مهمة مدرسة الحضانة تكون مساعدة الطفل على أن ينمو عن طريق النشاط والمشاركة الفعلية نمواً طبيعياً فيه حرية وسعادة تحت إشراف فى قلما يتيسر فى المنزل . أما عن المدرسة الابتدائية فقد اقترحت اللجنة بعض الاقتراحات التى تساعد على تحقيق أهداف الحلقة فى هذه المرحلة من النمو . وتتلخص هذه الاقتراحات فيما يلى :

١ — أن تنظم المدرسة بحيث تصبح مجتمعاً يشعر الطفل بسلسلة من الروابط بينه وبين غيره عن طريق نظام كنظام الأسرة المدرسية ، وجماعات الهوايات المختلفة ، وتنظيم الفصل على أساس تعاونى .

٢ — فى مثل هذا الجو يسهل التدريب العملى على الحياة الاجتماعية الديمقراطية ، فتتمو فى الطفل الفضائل المدنية الأساسية ، والإحساس بقيمة النفس واحترام حرية الآخرين والتضامن والشعور بالمسئولية ، وتضحى بعض المصلحة الشخصية من أجل الصالح العام وغير ذلك .

٣- أن يقترن ذلك بتوجيه المدرس للتلاميذ توجيهاً قائماً على فهمه لمقومات شخصية كل منهم ، بحيث يستطيع أن ينمي القدرات المناسبة لكل وأن يصحح الانحرافات .

٤- اشتراك التلاميذ في خدمات اجتماعية بسيطة مناسبة في المدرسة وفي بيئتها بشكل يشعرهم بالمسئولية ويعودهم الاضطلاع بها . على أن يتسع هذا الاشتراك قرب نهاية المدرسة الابتدائية اتساعاً يدعم أسس الشعور بعلاقة التلميذ بأسرته ، وبسكان بلده وبوطنه ، وقد يبدأ شعوره ببعض الروابط العالمية البسيطة وراء حدود الوطن .

أما الدور الذي يلعبه المدرس فقد اعتمدت اللجنة في دراسته على المقترحات التي قدمتها حلقة الدراسات التي عقدت في سنة ١٩٤٨ . وقد وجدت أن أنسب نوع من المدرسين لتحقيق الأهداف التي تنشدها هو ذلك المدرس الذي يفهم حقوقه وواجباته كمواطن وكعضو في المجتمع الإنساني عامة ، ويقوم باتصالات وثيقة في حياة المجتمع القومي ، ويكتسب في ذلك خبرة واسعة ، وتصبح له عقيدة راسخة في طريقة الحياة السليمة ، إذ أن فاقد هذه الروح لا يستطيع أن يغرسيها في تلاميذه . وقد ساق هذا اللجنة إلى أن تقرر أهمية معاهد إعداد المعلمين في غرس هذه الروح إذ من الواضح أن النظم المختلفة للتربية تتطلب نظاماً مختلفة في إعداد المدرسين . ومهما تكن طبيعة هذه المعاهد فإنها يجب أن تكون مجتمعات حية نهبيّ فرصاً للنمو في جو ديمقراطي صحيح ، يعطي مدرس المستقبل أوسع الفرص لتكوين الثقة بالنفس واحترام الذات والتعبير عن هذا كله بأسلوب من التمسك بالحقوق والقيام بالواجبات . ويجب أن يكون الهدف الأسمى في هذه المعاهد تكوين الاتجاهات المهنية السليمة نحو الأطفال والزملاء والمجتمع عامة . كما يجب أن تعطى كل فرصة وكل تشجيع للمدرس ليزيد من تربية نفسه في الشؤون العالمية وأن يستمتع بحرية مهنية واقتصادية كافية لمثل هذه الحياة .

أما مدى إمكان تدريس حقوق الإنسان كما وردت في إعلان منظمة الأمم المتحدة فقد رأت اللجنة أنه لا يمكن تدريس نص إعلان هذه الحقوق كما هو لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، ومع ذلك يمكن تفهيم هؤلاء التلاميذ الروح العامة في هذا الإعلان ، وهي أن كل الناس يولدون أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق ، فلا يوجد تمييز بين فرد وفرد ، أو بين قوم وقوم ، على أساس اختلاف

اللون أو النوع أو الجنس أو اللغة أو الدين أو المركز الاجتماعى والاقتصادى .
وعلاوة على ذلك يمكن أن تدرس أجزاء إعلان حقوق الإنسان التى تتصل بالنواحى
الآتية على أن تكون الدراسة عامة بسيطة :

(أ) الحريات الشخصية : حرية الفكر والتعبير والدين والعقيدة والحركة
والاجتماع .

(ب) الحقوق المدنية : المساواة أمام القانون والحماية من الظلم والمساهمة
فى الحياة السياسية والاجتماعية .

(ج) الحقوق الاقتصادية : حق العمل وحق الضمان الاقتصادى وحق
المساهمة فى حياة المجتمع بما يتناسب مع القدرات الشخصية .

وهذا النوع من التعليم يتطلب إعداد مادة ملائمة ونظام لنشر هذه المادة
وتوزيعها . أما عن المادة فتختلف أشكالها من الكتب إلى الأفلام والإذاعة
والصور وغير ذلك . وإعداد هذه المادة يدخل فى مسئولية جميع المشتغلين بالتربية
والتعليم من أفراد وهيئات . وهناك قواعد سيكلوجية وتربوية يجب أن تتوافر فيها
وهى قواعد لا تخفى على هؤلاء جميعاً . أما نشر هذه المادة وتوزيعها فقد رأت
اللجنة أن تقوم به هيئات دولية ومهنية مثل منظمة الأمم المتحدة ، وهيئة اليونسكو ،
ومكتب العمل الدولى ، وهيئة الصحة الدولية ، وجمعيات المدرسين ، ووزارات
المعارف والصحة ، ولجان العمل ، ومكاتب الاستعلامات ، وجمعيات القانون
والصحافة والإذاعة ، وشركات الأفلام ودور النشر .

اللجنة الثانية

بحثت هذه اللجنة طرق تعليم حقوق الإنسان ، فى نطاق التربية التى ترمى
إلى تحقيق فكرة التعاون العالمى ، لتلاميذ فى سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة
عشرة . وقد وجدت اللجنة أن هناك ثلاثة عوامل أساسية تؤثر فى هذه التربية هى :
أولاً : حالة العالم الذى نعيش فيه ، وهذا هو عالم الواقع .

ثانياً : الإعلان العالمى لحقوق الإنسان ، وهذا هو عالم المثل الأعلى .

ثالثاً : عالم الطفل فيما بين الثانية عشرة والخامسة عشرة ، وهو عالم يتميز
بميزات خاصة .

وفى هذه العوامل ما يساعد المدرسين على تحقيق تلك الأهداف السابقة ،
وفىها أيضاً ما قد يعرقل عملهم ويشبط همهم .

أما عالم الواقع فيتمثل في أحوال العالم الذي نعيش فيه في الوقت الحاضر ، بما فيه من تنافس وصراع يوشك أن يجر البشرية إلى حرب عالمية ثالثة . وهناك على مسرح هذا العالم تطاحن بين مذاهب يختلف بعضها عن بعض في تحديد الحقوق والواجبات . ومع ذلك أريد بإعلان حقوق الإنسان توحيد الحقوق والواجبات في أنحاء العالم . ومن مستلزمات هذا الواقع أن تعمل التربية على خلق جيل من الشبان يتحلى بالصراحة والشجاعة الضروريتين لتقرير حقوق الإنسان وسط هذا الصراع .

أما عالم المثل الأعلى فيتمثل في وثيقة حقوق الإنسان المحتوية على مقدمة وثلاثين مادة ، كتبها راشدون لراشدين ، بعيدة عن فهم التلاميذ ، الذين يتراوح سنهم بين الثانية عشرة والخامسة عشرة . ولا شك في أن ما اشتملت عليه هذه الوثيقة من مفهومات الحقوق الطبيعية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية يجب أن يترجم إلى خبرات مادية ملموسة تتمشى مع قدرات هؤلاء التلاميذ . وقد رأت اللجنة أن يعنى المدرسون كثيراً بمثل هذه الخبرات المادية الملموسة .

أما عالم الطفل في هذه المرحلة فعالم له خصائصه التي لا تخلو من صعوبات . ففيه يكون الذكاء والتخيل وحب الاستطلاع والميل إلى المروعة والحساسية الاجتماعية ، ومحاولة مراعاة المثل العليا أكثر من المرحلة السابقة ، إلا أن الطفل في هذه المرحلة يكون غير مستقر . فكثيراً ما يهرب من تأثير المدرس في حين تتنافس في التأثير فيه الصحافة والإذاعة والسينما وبعض القراءات الرخيصة .

وفي ضوء هذه الظروف قررت اللجنة أن مهمة التربية في هذه المرحلة ، من وجهة نظر حلقة الدراسات ، هي تدريب الطفل على ممارسة حقوق الإنسان والمطالبة بها . والممارسة هذه الحقوق يجب على الطفل أن يعرفها ويتدرب عليها . وللمطالبة بهذه الحقوق يجب على الطفل أن يقلر الفرق بين الواقع والمثل الأعلى في بلاده ، وفي المجتمع الدولي ، ثم يكون عقيدة في ضرورة هذه الحقوق ، وشجاعة في مراعاتها والإصرار عليها . هذا ويجب على الطفل أن يتيقن تماماً من أنه لا توجد حقوق بدون واجبات تتمشى معها . فمهمتنا — إذن — هي أن ننمي في الطفل اهتماماً شديداً بمبادئ حقوق الإنسان ، حتى لا يقتصر الأمر فيها على مجرد الدعاية ، بل يكون الاهتمام مصحوباً بالممارسة والنقد . ولا بد من أن يفهم الأطفال أن الحقوق خليقة أن تضيق وتسلب ، إذا قصر الإنسان في حمايتها والذود عنها .

أما طرق التعليم المؤدية إلى تحقيق هذه الأغراض فكثيرة ، وما يصلح منها لدولة قد لا يصلح لأخرى ، كما تتوقف هذه الطرق على أشياء كثيرة ، منها شخصية المدرس ، وروح المدرسة ، وطبيعة التلاميذ ، وما ينبغي لهيئة «اليونسكو» أن تتبنى طريقة بعينها ، وتحاول أن تفرضها على الجميع ، بل أن مهمتها تقف عند حد عرض الكثير من الطرق ، تاركة لكل دولة أن تختار منها ما يناسب ظروفها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتعليمية . ولعل أهم هذه الطرق ما يراعى تدريب التلاميذ على مبادئ الحرية في مجتمع مدرسي ، يعنى بالمساواة واحترام الفرد ، ويغرس فيهم حب المجتمع والإخلاص ، ويتيح لهم فرصاً لتحمل المسؤولية ويتدرج بهم إلى مسؤولية أكبر .

على أى حال إن تعليم حقوق الإنسان للتلاميذ في هذه المرحلة يمكن أن يسير وفق الخطوات الآتية :

- ١ - تعليم عرضي عن حقوق الإنسان ، متناثر في المواد الدراسية المعروفة .
- ٢ - برنامج في التربية الوطنية في آخر سنة من التعليم الابتدائي وأول مرحلة التعليم الثانوي مضافاً إلى التعليم العرضي السابق . وفي رأى اللجنة أن من الممكن أن يمتد تدريس التربية الوطنية إلى بقية مراحل التعليم الثانوي .
- ٣ - استخدام طريقة النشاط بقلر المستطاع في نطاق الحياة المدرسية أولاً ، ليمهد ذلك للدخول في المجال الأوسع الذي يشمل المجتمع المحلي ، ومنه إلى الإقليم المجاور ، ثم إلى الأمة عامة ، ثم من الأمة إلى المجتمع العالمي . وطريقة النشاط فعالة في هذا الصدد ، إذ أن مفاهيم الحقوق أمور معنوية لا يحسن الطفل إدراكها ما لم تصنع في صورة من الخبرات العملية التي تتخذ شكل الحرية والمساواة والعدل والأخوة والتضامن مجسمة فيما يلمسه التلميذ من العلاقات بينه وبين غيره في حياته اليومية بالمدرسة وخارجها على قلر المستطاع . ويجب أن تنظم حول هذه الخبرات العملية مفاهيم مواد إعلان حقوق الإنسان . ولعل أنجع الوسائل لتقرير فكرة الحق والواجب في ذهن التلميذ أن يعيش في بيئة تقنعه بأن الفرد ليس وسيلة بل هو غاية .

- ٤ - أن يشعر الطفل باستمرار بأن حقاً معيناً لا يمكن أن يحترم إلا إذا قام الفرد بما يقابله من الواجب . كما يجب أن نبين للطفل كيف أنه في الماضي والحاضر كان ولا يزال من الضروري أن نكافح لنصرة حقوق الإنسان أو

الاحتفاظ بها ، كما يجب أن تساعد الطفل في أن يعرف الشخصيات العظيمة التي قادت معارك هذا الكفاح

ويمكن أن يرتبط هذا كله بكافة المواد الدراسية ، فمواد الأخلاق والأدب والجغرافيا والتاريخ فيها مجال متسع لتوضيح أهمية التمسك بالحقوق والقيام بالواجبات التي تقابلها .

وقد أكدت هذه اللجنة ، كما أكدت سابقتها ، ضرورة العناية بإعداد المدرسين الذين يستطيعون القيام بهذه المهمة الصعبة . فيجب أن ينال المدرس تدريباً خلقياً ، وتدريباً في القدرة لا على التحدث إلى الأطفال فحسب ، بل أيضاً في القدرة على المساهمة بفهم في أوجه النشاط المختلفة . إذ أن مهنة المدرس هي أن يساعد النشء على أن يلتمسوا مثلهم العليا في حقوق الإنسان كما وافقت عليها الدول . ومهما قيل عن تعارض عالم الواقع وعالم المثل الأعلى فإن التوفيق بينهما عن طريق التربية أمر لا مناص منه ، إذ لا يوجد سلم حقيقي إلا إذا بنى على قيم إنسانية حقيقية تجعل النشء يشب مدافعاً عن حقوق الإنسان ، ولا يتردد في تقديم المساعدة التي يستطيعها إلى تلك الأمم التي تبحث عن مساعدة لتحمي حقها في الحرية والعدل ضد الاعتداء .

اللجنة الثالثة

بحثت هذه اللجنة موضوع تعليم حقوق الإنسان ، والتدريب على ممارستها في حالة النشء بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة . وقد قررت هذه اللجنة أن تتناول مناقشتها المسائل الآتية :

- ١ - المراهق وعلاقته بالثقافة .
- ٢ - المراهق وخصائصه النفسية .
- ٣ - تربية المراهق مع العناية بإعلان حقوق الإنسان : كما وردت في وثيقة الأمم المتحدة .
- ٤ - المراهق ومعلمه .

أما عن علاقة المراهق بالثقافة فمن الواضح أن المراهق بحكم درجته من النضج يكون شديد التأثير بنوع الثقافة الذي يخضع له ، سريع التجاوب معه . وتشتمل الثقافة على عوامل كثيرة منها النظرة الفلسفية التي تخضع لها الجماعة

بحكم تطورها التاريخي ، ومنها العادات والتقاليد والنظم السياسية والاجتماعية التي تسير عليها الحياة في الوطن . وهذه العوامل تختلف في أثرها باختلاف الأمم ؛ فهي قد لا تتعرض لحقوق الإنسان ، أو قد تساعد على شعور الفرد بحقوقه وتتيح له فرص ممارستها ، أو قد تقف موقف التعارض الصريح مع هذه الحقوق ، أو كحجر عثرة في سبيل الشعور بها وممارستها . والدين السائد في المجتمع عنصر هام من عناصر الثقافة أيضاً ، ومن الواضح أن الأديان تشتمل على المبادئ الأساسية لحقوق الفرد ، إلا أن اللجنة قد لاحظت أن ساوك الناس في كثير من الأحيان يخافون هذه المبادئ . فيكون ذلك مما يسبب حيرة شديدة عند المراهقين . لذلك رأت أن من واجب كل أمة أن تحترم تعاليم الدين وتستغل مبادئه السامية التي تقرر حقوق الفرد وتوجب احترامه . ولاحظت اللجنة أيضاً أن في بعض الدول الغربية . حيث يقل وازع الدين . تقوم الآراء الفلسفية الحرة مقام الدين ، في تأكيد أهمية حقوق الفرد . وقد ذكر ممثلو فرنسا مثلاً أن الحياة الفرنسية في الوقت الحاضر أشد تأثراً بفولتير وروسو ومنتسكيو منها بالمذهب الكاثوليكي .

والأسرة من العوامل الاجتماعية الهامة في حياة المراهقين . وقد زاد عنصر الحرية في الأسرة بشكل ساعد على تمتع المراهق بكثير من حقوقه ، ولكن الظروف الاجتماعية والاقتصادية الحالية تسبب في كثير من الحالات تحطيم الروابط في بعض الأسر ، مما يكون له أثره السيئ في إشاعة روح عدم الاستقرار ، وانعدام الشعور بالأمن عند المراهقين ، ولذا وجب على التربية أن تعمل على توفير ما يفتقر إليه الشباب في الأسرة من روح الاستقرار والشعور بالأمن .

وتربية المرأة تنال عناية أكبر في الوقت الحاضر ، ومتى تعلمت المرأة وحصلت على حقوقها أمكنها أن تساهم في تحقيق أسباب الاستقرار النفسي للمراهقين في داخل الأسرة .

ومما يساعد على هذا الاستقرار النفسي عند المراهقين أيضاً تحطيم الطبقات الاجتماعية ، واعتراف الدول بحق الفرد في المساواة في حياة كريمة قائمة على الاعتراف بشخصه وحقوقه .

وقد لاحظت اللجنة أن جهل الشباب ووقوف النظم السياسية ببعض الدول في وجه ممارستهم لحقوقهم المدنية قد شجع على قيام السياسيين المحترفين ، الذين

استغلوا هذا الجهل لمصالحهم الخاصة . وفي مثل هذه الحالات تكون التربية السياسية وتعليم المراهقين حقوقهم وواجباتهم ذات أهمية كبيرة ، فنوهت اللجنة بأهمية هذه التربية وإن كانت قد فرقت بينها وبين الاشتراك المباشر في السياسة ، وهو ما لا ينبغي تشجيع الشبان على الانغماس فيه . ومن أمثلة التربية السياسية الصالحة ما يوجد الآن في بعض المدارس الأمريكية من تدريس المشكلات المعاصرة والحوادث الجارية لتلاميذ المدارس الثانوية .

ولسوء الأحوال الاقتصادية أثر قوى في جعل ممارسة الأفراد لحقوقهم أمراً صعباً أو مستحيلاً أحياناً ، فمن غير المفيد أن نعلم المراهق الحقوق السياسية المخولة له بحكم القانون ، إذا كانت حياته الاقتصادية الواقعية كلها نفيّاً لهذه الحقوق - وكثيراً ما يكون انعدام الأمن الاقتصادي راجعاً إلى انعدام التربية السليمة والتوجيه الصحيح - لذلك يجب أن نتوسع في تعميم فرص التعلم ، ونجعله مقروناً بالتوجيه الذي يضمن الاستقرار الاقتصادي للفرد ، وقد أدت أيضاً مناقشات اللجنة لهذه النقطة إلى تأكيد أهمية التربية التي يكون من نتائجها غرس روح التعاطف والتكافل في الشباب . ومساعدتهم على فهم المثل العليا ، التي ينطوى عليها إعلان حقوق الإنسان كما أدت المناقشات أيضاً إلى تأكيد أهمية التربية التي تهدف إلى محاربة اليأس وعدم الاكتراث من جهة ، وإلى مقاومة روح الثورة في نفس الشباب من جهة أخرى . ثم أن التربية يجب أن تؤدي إلى إقناع الشباب بأن قيامهم بواجباتهم وتمسكهم بحقوقهم هو نقطة البدء نحو مستقبل سعيد .

أما الخصائص النفسية للمراهق فقد نوقش منها ما يتصل بما تضمنه إعلان حقوق الإنسان ، وقد حضر المناقشة العامة مستشار الحلقة في علم النفس ، واتفق الجميع على أنه بالرغم من وجود فروق كبيرة بين المراهقين فإن هناك اتجاهات عامة في خصائصهم : فمن الناحية العقلية تبدأ القدرة على التفكير المجرد والنقد ، وهذه القدرة بدورها تؤدي إلى التفكير في مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية كما تدفع المراهق إلى المعارضة .

ومن الناحية الاجتماعية يكون شعور الجماعة والحاجة إلى رضاها قوين جداً عند المراهق ، ثم أن نمو الجنسي يؤدي إلى أنواع أخرى من العلاقات الاجتماعية ، كالميل الكبير إلى صداقة الجنس الآخر ، وإلى مغامرات الحب ، ويقترن هذا

كله بظهور نواح عاطفية وانفعالية كثيرة تزيد شعوره بنفسه ، وتقوى ميله إلى التمسك بحقوقه ، وإلى الرغبة الشديدة في اعتراف الآخرين بهذه الحقوق ، وتظهر في هذه الفترة أيضاً النزعة الاستقلالية عند المراهقين ، أو اتجاه نحو الحرية ونحو الثورة ضد سلطة الوالدين ، ويتراوح هذا الاتجاه بين رفض التنبيهات الصغيرة ، وبين الثورة العلنية ضد قيود الأسرة وسلطانها . ومع ذلك فالمراهق يستجيب بكل قلبه إلى الكبار الراشدين الذين يحترمون فرديته . واقتران القدرات العقلية الجديدة بهذه النواحي الاجتماعية يساعد المراهق على تكوين مجموعة من القيم والأحكام عن العالم وعن نفسه وعن علاقة هذه النفس بالغير . ولا شك في أن هذه الخصائص النفسية تتضمن مجالا متسعاً وفرصاً كثيرة يستطيع المدرس استغلالها لتعليم المراهقين جانباً كبيراً من الحقوق والواجبات ، كما أن المجتمع المدرسي يستطيع أن يبنى على هذه الخصائص أنماطاً كثيرة من أوجه النشاط .

أما عن الطريقة التي تتبع مع المراهقين في تربيتهم تربية تشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات ، فقد رأت اللجنة أن الطرق التي تقوم على نشاط المتعلم تشبع كثيراً من الحاجات السيكولوجية للمراهقين بأن تهيء فرصاً كثيرة للقيام بالعمل الجمعي بشكل يساعد على اعتراف الجماعة بحقوق الفرد ، وعلى قيام الفرد بواجباته نحو الجماعة . فيؤدي ذلك إلى تدريب المراهقين على التمتع بحقوقهم ، والقيام بواجباتهم . كما يؤدي إلى تنمية روح التسامح نحو الآراء المخالفة التي يبديها الغير . ما دام للفرد حق مناقشتها ونقدها . وهذه الطرق تتيح أيضاً فرصاً كثيرة للتعاون والتآخي كما تجعل البيئة المدرسية غنية بما يساعد على إشباع نزعات المراهقين الاستقلالية وتقرير القيم في نفوسهم .

وقد لاحظت اللجنة أن ظروف المدارس في كثير من أنحاء العالم لا تساعد على استخدام طرق النشاط بشكل يحقق الأهداف التي ترمى إليها هذه الطرق ، فحجرات الدراسة مكتظة بالتلاميذ ، وإمكانات المدارس محدودة تماماً . ولكن اللجنة ناقشت هذه الحالة مع أوجه النشاط المستطاعة ، وقررت وجوب توجيه تلاميذ كل مدرسة ليقوموا بانتخاب لجان خاصة منهم ، تكون حكومة مدرسية تسن قوانين معينة ، تتمشى مع روح إعلان حقوق الإنسان ، ثم تشرف هذه اللجان أو غيرها من اللجان المنتخبة على تنفيذ هذه القوانين ،

كما تشرف على الحياة المدرسية عامة إشرافاً يراعى الحقوق والواجبات . وقررت اللجنة أيضاً وجوب قيام التلاميذ بتنظيم الجمعيات والرحلات والحفلات المدرسية على أسس ديمقراطية سليمة تراعى روح إعلان حقوق الإنسان ، كما يجب أن يقوم التلاميذ بمناظرات ومحاضرات خاصة ، وإصدار صحف مدرسية معينة وما إلى ذلك من نشاط .

وقد أوصت اللجنة بتعميم استخدام هذه الطرق ، ولكنها لاحظت أن استخدامها ليس معناه إلغاء التدريس المباشر عن حقوق الإنسان . فقد رأت أن اقتران طرق النشاط مع الدراسة المباشرة عن هذه الحقوق يساعد كثيراً في أن تصبح الخبرات المكتسبة جزءاً من سلوك المراهقين . وعلى ذلك ، فبالإضافة إلى طرق النشاط السالف ذكرها ، يجب أن يقوم المراهقون بدراسة إعلان حقوق الإنسان دراسة خالصة ، تتمشى مع درجة نضجهم العقلي ، التي تمكنهم من فهم أسسها الفلسفية والسياسية والاجتماعية ، كما تمكنهم من معرفة أساسها التاريخي ، بدراسة تطور النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

أما موضع هذه الدراسة فقد رأت اللجنة أن تترك الحرية فيه للسلطات التعليمية في كل دولة على حدة . فقد يكون موضعها في دروس التاريخ ، أو دروس الجغرافيا ، أو دروس التربية الوطنية . على أن اللجنة رأت أن كل مدرس مسئول عن أن يسهم في تقريب معاني أو مبادئ وثيقة حقوق الإنسان إلى عقول هؤلاء النشء ، بصرف النظر عن المادة التي يعلمها .

وتناقشت اللجنة في كيفية تعليم حقوق الإنسان للمراهقين ، الذين ليسوا ملتحقين بالمدارس ، إما لأن الإلزام ينتهي في سن الثانية عشرة في بعض الدول ، أو لأن المدارس لا تتسع لهم في بعض الدول الأخرى ، أو لأن ظروف أسرهم لا تمكنهم من الالتحاق بالمدارس . حتى ولو توافرت الأماكن . ونحن لو أخذنا العالم كوحدة لوجدنا أن عدد هؤلاء يفوق كثيراً عدد المراهقين الذين في المدارس . والطريقة السليمة في حالة هؤلاء الشبان هي أن نعتمد على منظمات الشباب وغيرها من الهيئات الحرة ، على أن توجه توجيهاً خاصاً . وهي كثيرة متنوعة فمنها مدارس الشعب ، والجامعات الشعبية ، أو مؤسسات الثقافة الشعبية . والكشافة ، والمراكز الاجتماعية ، والأندية الرياضية والأدبية . وحتى الهيئات التي ليست لها صبغة تربوية أو تعليمية ، كتقانات العمال مثلاً ، فإنها يمكن أن تؤدي هذه

الخدمة متى وجهت إلى ذلك .

وبما أن هذه المنظمات موجودة في معظم الدول فإن من الواجب أن تساعدنا هذه الدول ، وأن تشجع الشبان على الالتحاق بها . وإذا لم تكن موجودة في جهة من الجهات فيجب على السلطات التعليمية أن توجدنا وتوجهنا . ومن المشكلات المتصلة بهذه المنظمات الحاجة الشديدة إلى زعماء الشباب ، الذين يتولون الإشراف على أعضائها من الشبان ، ولذا تجب العناية بإعداد هؤلاء الزعماء وتعليمهم ما يتصل بإعلان حقوق الإنسان ، وكيفية الاستفادة من هذا الإعلان في إدارة نشاط هذه المنظمات .

أما عن المعلمين الذين يتولون الإشراف على المراهقين فقد رأت اللجنة أنه لا بد من إحداث بعض التعديل في إعدادهم ، إذا أردنا أن نحقق ما نصبو إليه من خلق جيل متشبع بالحقائق والواجبات . وأساس ذلك التعديل هو أن نغرس في مدرسينا الشبان شيئاً من الحماس للمهنة الشريفة ، التي ينتمون إليها ، وأن نجعلهم يتشعرون بأهميتها . كما نعمل على أن تمتلئ نفوسهم بالحماس لحقوق الإنسان وواجباته الواردة في الإعلان . إذ بدون هذا الحماس لا يسهل عليهم منح تلاميذهم فرص الاقتناع بحقوقهم والتمسك بها ، كما لا يسهل عليهم الإشراف على أوجه النشاط المختلفة التي ذكرناها وتوجيهها التوجيه اللازم .

وقد رأت اللجنة وجوب اتباع طرق النشاط في تعليم المدرسين وإعدادهم ، ووجوب تنظيم الحياة الاجتماعية في معاهد إعداد المدرسين على أسس ديمقراطية ، تقوى الشخصية ، وتكون بمثابة نموذج يحتذى المدرسون في معاملة تلاميذهم فيما بعد . ويجب أن تتاح للمدرسين فرص النمو المهني ، عن طريق الدراسات الصيفية والمسائية ، وأن يشجع تبادل المدرسين بين الدول . وفي حلقات البحث الأمريكية Workshops مثال طيب يمكن أن يحتذى .

وهناك صعوبات كبيرة في الوقت الحاضر فيما يختص بإعداد المدرسين في معظم دول العالم ، فمستوى المدرسين المادي بوجه عام منخفض ، وإعدادهم ليس كافياً ، وفرص النمو المهني ومواصلة التعلم والاطلاع غير ميسرة لأكثرهم ، ومتى نال المدرسون حقوقهم في المجتمع سهل عليهم أن يغرسوا روح التمسك بالحق والقيام بالواجب في نفوس النشء .

نشاطنا الخاص

الدكتور أبو الفتوح رضوان قام بما يلي :

- ١ — كان عضواً في لجنة سيكلوجية المراهقين .
- ٢ — كان مقررًا للجنة التي درست « تعليم المراهقين غير الملتحقين بالمدارس » . وقد كتب تقرير هذه اللجنة وألقاه في الاجتماع العام .
- ٣ — كتب تقريراً عن إدارة المدرسة النموذجية الثانوية بالقبة وعلاقتها بالتربية الاجتماعية للمراهقين وألقى هذا التقرير في الاجتماع العام .
- ٤ — مثل منطقة الشرق الأوسط في حفلة الاستقبال التي أقامتها جلالة الملكة جوليانا لمكتب المؤتمر .

الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم قام بما يلي :

- ١ — كان عضواً في لجنة « طرق النشاط وعلاقتها بتربية المواطن » وكان مقررًا لإحدى شعب هذه اللجنة وكتب تقريرها وألقاه في الاجتماع العام .
- ٢ — كان عضواً في لجنة تنظيم العمل وتنسيق التقارير الفرعية المختلفة .
- ٣ — كتب تقريراً عن طرق النشاط في مدرسة الأورمان النموذجية الثانوية وعلاقتها بتكوين المواطن الصالح وألقى هذا التقرير في الاجتماع العام .

نتائج بحوث الحلقة

لقد أتت نتائج البحوث التي قام بها أعضاء حلقة الدراسات التي اشتركنا فيها مؤيدة للمبادئ الآتية ومؤكدّة أهميتها في إقرار التفاهم العالمي :

- ١ — وجوب الاعتراف بحقوق الفرد والعمل على أن يحصل عليها في ظل نظام اجتماعي عادل يمكنه من ذلك .
- ٢ — وجوب إثارة الوعي بين أفراد الأمة بما عليهم من واجبات وما لهم من حقوق .
- ٣ — وجوب تحقيق الربط الوثيق بين الحق والواجب وجعل الحقوق مترتبة على القيام بالواجبات .

٤ — وجوب العمل على التقارب بين طبقات الشعوب وزيادة التعاون بين الناس لصالح الفرد والمجموع معاً .

٥ — وجوب العمل على جعل التعاون الإقليمي والتعاون العالمي مبنيين على أساس الكرامة والقومية .

الاقتراحات

لما كنا نعتقد أن المدارس تستطيع أن تقوم بدور هام جداً في جعل هذه المبادئ والاتجاهات جزءاً من نفوس النشء فإننا بالإضافة إلى ما اشتمل عليه هذا التقرير نقترح :

١ — أن تحتفل المدارس بيوم إعلان حقوق الإنسان وهو ١٠ ديسمبر من كل عام احتفالاً يبرز أهمية ما اشتمل عليه هذا الإعلان ويربط بينه وبين أهداف وروح العهد الجديد في مصر .

٢ — أن تحصل وزارة المعارف على نسخ من « مجموعة الصور الخاصة بحقوق الإنسان » التي أعدها هيئة اليونسكو (ألبوم خاص) وترسل نسخة منها إلى كل مدرسة من المدارس لتستخدم أساساً للدراسات ومناقشات ومناظرات ومحاضرات ولتعرض هذه الصور في أماكن ظاهرة بالمدرسة طوال النصف الأول من شهر ديسمبر من كل عام .

٣ — أن يعنى المدرسون بأن تتمشى مع روح إعلان حقوق الإنسان جميع علاقاتهم بالتلاميذ ومعاملات التلاميذ بعضهم لبعض وتعاون التلاميذ بعضهم مع بعض وهذا يستلزم مراجعة نظام إدارة المدارس بحيث يصبح للتلاميذ نصيب في الإشراف على الحياة المدرسية .

٤ — أن يستخدم في المدرسة الثانوية بعض الوقت في الجدول المدرسي لقيام التلاميذ بمناظرات في الحوادث الجارية المحلية والقومية والعالمية تحت إشراف المدرسين وتفسير هذه الحوادث في ضوء وثيقة إعلان حقوق الإنسان .

٥ — أن تستخدم في المدرسة الابتدائية مشكلات الأطفال الشخصية وعلاقاتهم الاجتماعية بعضهم ببعض أساساً للتدريب البسيط على أهم ما يتمشى مع مستواهم مما يتضمنه إعلان حقوق الإنسان من اتجاهات .

٦ — أن تستخدم في المدرسة الثانوية مشكلات التلاميذ الشخصية والاجتماعية ، وأهم مشكلات البيئة المحلية ، وأهم المشكلات القومية والعالمية أساساً

للدراسات الاجتماعية وما يتصل بها من نشاط يساعد التلاميذ على فهم اتجاهات إعلان حقوق الإنسان والتدريب عملياً على هذه الاتجاهات .

٧ - أن يشجع تكوين الجمعيات المدرسية التي يقوم نشاطها على أساس الانتخاب والعمل الجمعي الديمقراطي ، وأن يشجع تبادل الزيارات بين أعضاء هذه الجمعيات في المدارس المختلفة للتعاون والمناقشة والتآخي .

٨ - أن تكون هناك برامج إذاعة خاصة ، بعضها يتفق مع مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية ، والبعض الآخر يتمشى مع مستوى تلاميذ المدرسة الثانوية ، على أن تكون هذه البرامج على نوعين هما :

(أ) برامج ترمي إلى مساعدة التلاميذ على فهم الوثيقة والفوائد العملية التي تترتب على اتباع روحها وممارسة ما اشتملت عليه من حقوق وواجبات .

(ب) برامج تعرض مشكلات الإخلال بالواجبات ومشكلات التهاون في الحقوق وتظهر بوضوح مدى الأضرار التي تترتب على هذا الإخلال والعلاج الذي يتخذ في هذه الحالات وما يستحقه المحل أو المخالف .

الثقافة الفنية والتقاليد الاجتماعية

للاستاذ سعد الحادم

المدرس بالمعهد العالي للتربية الفنية

من أهم مشكلات العصر الحاضر مشكلة الثقافة التي نعلمها وننشرها .
ومدى صلتها بتقاليدنا الاجتماعية التي توارثناها منذ أجيال طويلة . فمن العسير
أن تقوم ثقافة في أى بلد كان إذا كانت خالصة من تراثها القديم . والذي
يلفت نظرنا في الوقت الحاضر هو انقطاع الصلة بيننا وبين الماضي إلى درجة
ملحوظة .

فهناك إقبال شديد وتزاحم على التعلم ، فجميع طبقات الشعب تطالب
بنصيبتها من التعليم وتتسابق لنيل قسطها منه ، ولكن ماذا نقدم لهم من ثقافة
نافعة .

هذا هو السؤال الذي يجب أن نسأله قبل الإقدام على أى مشروع
تعليمي .

فمن أمثلة التناقض بين الثقافة التي ننقلها للصغار وبين تراثنا وتقاليدنا
القديمة مادة التاريخ مثلاً . فالتاريخ الذي يدرس لا يخرج عن كونه مواقع
حربية وفتوحات تشبع أطماعاً ، وتسخييراً للشعب في بناء القصور والمعابد . وهذا
كفيل بطبيعة الحال لجعل النظرة للآثار القديمة نظرة تافهة . فأغلب شبابنا ينظر
إلى المتاحف والمقابر الأثرية أو المعابد على أنها مخايئ لاكتناز الذهب
والمجوهرات والتحف الثمينة دون اعتبار لقيمتها الثقافية أو التاريخية من ناحية
المعرفة .

إلى جانب ذلك نجد أن علوماً كالطب والكيمياء والرياضة والهندسة وجميع
ما أخرجه العقل المصرى القديم : لم تعد تذكر في برامجنا التعليمية مما جعل شبابنا
يظن أن بلاده لم يكن لها أى ماض في هذه الكشوف العلمية . وأن مصر كانت

بعيدة كل البعد عن النهضة العلمية والفكرية التي يقودها ويوجهها الغرب في الوقت الحاضر .

إن الحقائق العلمية تصبح قليلة القيمة بالنسبة لأطفالنا وشبابنا ما لم تقرن بماضيها وبتراثهم الاجتماعي .

وتتكرر هذه المشكلة في أساليبنا ووسائلنا المختلفة في تعليم الحرف والصناعات والفنون المختلفة ، فإنها هي الأخرى تدرس كما لو كانت قوانين وقواعد مفروضة علينا . هذا على الرغم من أن لكل حرفة تاريخاً طويلاً ، وخطوات عديدة تطورت خلالها هذه الحرف والفنون ، كما تطورت بجانبها العدد والوسائل المختلفة ، وكما تدربت يدا الفنان أو الصانع على استخدامها بخدق ومهارة .

وكان لمصر تاريخ طويل في فن العمارة والنسيج والتجارة والحرف والتصوير والنحت . . . إلخ ، وقد توصل الصانع أو الفنان القديم إلى خبرة ودراية عظيمة بحرفته أو فنه ، وكان ينبغي أن تستفيد من هذه الدراسة الطويلة التي استمرت مدة أجيال ، فتكملها بما يتناسب مع حاجات عصرنا ، ولكن بدلاً من هذا الاستمرار الطبيعي في الدراسة أخذ التعليم يوجه الصغار لأساليب وأنماط غريبة عن بيئتهم ، من غير أن يعرف تاريخ هذه الأنماط ، ومراحل تطورها ، والظروف التي ساعدت على إيجادها ، وصلة هذا كله بالمجتمع الذي نعيش فيه . وهناك مشكلة الأدوات والحوامات والوسائل التي تدرّب الأطفال والصغار على استخدامها بدون ذكر أي شيء عن تركيبها وصناعتها ، ويكبر الطفل ويصبح صانعاً أو فناناً ففراخه يستمر في أغلب الأحيان في حيز الخبرة التي تدرّب عليها ، ولا يفكر إطلاقاً في تحسين الوسائل التي تعودها .

لذلك ترى الفنون والصناعات أغلبها تقليد ومحاكاة لفنون وصناعات نشأت في مواطن أخرى . وهذا التقليد أقل جودة في معظم الأحيان من إنتاج نفس هذه الفنون أو الصناعات في مواطنها الرئيسية لأنها في مواطنها الأساسية تنتج عادة من حاجة المجتمع وتتمشى مع تقاليده وموارده الخاصة .

إن تعليمنا ينظر إلى تقاليد المجتمع الذي نعيش فيه كأنما ينظر إلى أرض قاحلة جرداء ، لا أمل له في إصلاحها إلا عن طريق تغيير شامل ، فكثير من قادة الرأي في مسائل التعليم يرون أن لا مجال للتحدث في شأن التقاليد الاجتماعية في بلد تعاقب عليها النفوذ الأجنبي فترة طويلة من الزمن ، ويرون الأمل

ضعيفاً في استمرار أى طابع قومي للطبقة المثقفة أو لطبقة الفلاحين أو للرجل الشعبي ،
ويكفى النظر إلى الأطوار التي اجتازتها مصر في ظل النفوذ الأجنبي ، إنجليزياً
كان أم فرنسياً ، وقبلهما النفوذ التركي والعربي والروماني واليوناني . . . إلخ .

ويدعم هذا الرأي جملة دراسات أجريت عن المجتمع الريفي في مصر .
فظهر منها أن الفلاح يعيش على أبسط مستوى في المعيشة ، بحيث يصعب أن
أن نجد له نظيراً في جهة أخرى . فالشخص الذي استمر على هذا الوضع
الشاذ قرونًا طويلة لا ترجى منه قدرة على التطور إلا عن طريق تغيير شامل فهو
في نظرهم في حالة جمود ، ولكي يتصرف تصرفاً طبيعياً ويشعر بمسئوليته في المجتمع
ويتفاعل مع تقاليده فيستجيب لما ويتطور عن طريقها ينبغي أن نرفع مستوى
معيشته بحيث تقرب به إلى الحد المعقول .

تنصب غالبية مشروعات النهوض بالريف وتحسين حال القرية المصرية
وإنقاذ الفلاح أى مشروعاتنا التعليمية الكبرى كلها على النهوض بالفلاح وتدريبه
على وسائل حديثة غير التي كانت له .

ويشبه هذا النوع من التعليم الأسس التي ندرسها في مدارسنا ، وسبق أن
عرضنا جانباً من عيوبها . فهنا أيضاً نحاول بشتى الطرق عزل الفلاح عن ماضيه
مع أن مشروعات الإصلاح التي من هذا النوع لا تلبث في كثير من الأحيان
أن يختفي أثرها بعد مدة ، ويرجع السبب في هذا إلى كون التعليم دخيلاً على
المجتمع والفلاح والبيئة الريفية . فالمجتمع هو الذي ينمو ويتطور وليست العدة
أو الأداة التعليمية هي التي تنمو وتتطور . وكم من قرية عفرت بمساحيق قاتلة
للحشرات ، وعلم أهلها الطرق الصحية للمعيشة وطريقة بناء البيوت الريفية
إلخ ، إلا أن هذا في معظم الأحيان يختفي في إثر هذه المشروعات
الإصلاحية بمجرد زوال المؤثر .

فماذا نفعل إذا ؟ وهل حقيقة أن ما لدينا من تقاليد اجتماعية هو خليط
من جملة حضارات دخيلة علينا بحيث لا يمكن أن نقيم عليها حاضرتنا أو نربطه
بها ؟ نتريث الآن قبل الرد على هذا السؤال ونلقى نظرة إلى تاريخ الحضارات
القديمة والطريقة التي كان أهل العصور السابقة يستخدمونها في حفظ تقاليدهم
الاجتماعية . نلاحظ أن العلم والتقاليد الاجتماعية كانا مجملين في الدين . أى أن
الديانة كانت ذخركل مجتمع لأنها أكثر شيء يتعلق به الفرد ، ولكن كانت

المعرفة على نوعين نوع مسجل ومصنوع في المعابد والمقابر لقادة الفكر والنخبة الممتازة من المتبحرين في المسائل الدينية وشئون الحياة . ول هذه العلوم الدينية لغة واصطلاحات ورموز وتقاليد لا يعرفها إلا المتبصرون بها فكانت شديدة الشبه بالأسرار الحربية التي تحاول كل أمه أن تخفيها في وقتنا الحاضر عن بقية الشعوب .

أما النوع الثاني من المعرفة فكان مصنوعاً في أسلوب شعبي ساذج في ظاهره عميق في باطنه ، تارة نراه في صورة قصص أو أساطير يفهمها كل واحد على حسب مقدوره ، ففيها معان مجازية وكنيات يمكن أن تفسر على جملة احتمالات . وتحتوي عادة هذه القصص مجمل التقاليد التي يسير عليها المجتمع . والغرض من هذا الأسلوب في الاحتفاظ بالثقافة هو أن التراث المسجل والطبقة المثقفة والمتبحرة في أصول العلم كانا مهددين دائماً بالفناء أثناء الحروب والغزوات ، فهما أول من يتعرض للطمات المجتمع ومتى انهار الحصن الأول الممثل في هذه الطبقة المتميزة يبقى الحصن الثاني . وهو أقوى وأقدر على التحمل فتمد تتغير العقائد الدينية ، ويتغير نظام الحكم ويكتسح المجتمع نفوذ ثقافي جديد . وعلى الرغم من هذا يستمر التراث القوي ينتقل من جيل لآخر في الطبقة الشعبية .

وما يدعو إلى الدهشة القدرة العجيبة لهذه التقاليد على الاستمرار ، حتى في أسوأ ظروف يمكن أن تتصورها فهي من المرونة بحيث يمكن أن تتكيف مع أي مجال . فتارة تظهر في صورة زجل أو أغاني أو حرف ولعب للأطفال أو أمثال . . . إلخ ، ويأتي ظاهرها ساذجاً فطرياً وإن كانت في حقيقتها غنية ذات قيمة . فالأساطير تستمر خرافة تافهة إلى حين ، ثم تسنح لها الظروف فتفسر على أساس جديد ، وتصبح فلسفة توجه الفكر حسب حاجات العصر . وليس بغريب أن نجد جزءاً كبيراً من الكتب الدينية مكتوباً بنفس هذا الأسلوب ففيها القصص التي تتميز بالسهولة ، والتي يقرأها الرجل الأمي والأطفال الصغار ثم يقرأها المتعلم فيجد فيها معاني جديدة ، ويقرأها الفقيه فيرى فيها فلسفة ، وهكذا يتدرج سلم المعرفة حتى يصل إلى ذروتها في نفس الموضوع .

ينتقل هذا النوع من التعليم من جيل إلى آخر وقد يستمر مدة أجيال

طويلة لا يكشف معناه أحد ، ثم يسنح له المجال فيبدأ الناس في تفسيره من جديد .

فالمهم في حفظ هذا النوع من التراث الاجتماعي تكراره باستمرار عن فهم أو غير فهم ، بحيث إذا عجز جيل عن فهمه يعطى الفرصة لمن بعده لتفسيره والانتفاع به . وقد نصادف بهذه الطريقة شخصاً جاهلاً وفي أسوأ ظروف من المعيشة يكرر تراثاً يلخص مدنية بأكملها . فلا غرابة في هذا الوضع الشاذ إذ أن الرجل يعتبر وسيطاً في المجتمع ، وظيفته نقل التراث من جيل لآخر بأمانة ، حتى يأتي في المستقبل من يفسره للمجتمع من جديد .

وفي حياة الشعوب نرى فئة كبيرة تتحمل عبء هذه الوساطة وصيانة التراث الاجتماعي المتوارث وأقلية يسيرة تقوم بتفسيره وتعليمه للناس من جديد . وإذا عدنا الآن إلى مشكلة الفلاح المصري وسوء حالته المعيشية يجب ألا نأس من حاله فلعل في وضعه الشاذ عبرة تبين لنا مدى حيوية تراثنا القديم ، فهذا الشخص الذي أمكنه أن يتكيف في أسوأ ظروف ممكن يتصوره العقل بدون أن يتزعزع شخص عادي ، فنجد أن الفلاح باستمرار له عرف وتقاليد في المعاملة والمعيشة يتمسك بها ويحافظ عليها مهما استهزأ به الناس وسخروا منه واتهموه بالجهل .

هناك شيء ثابت في أسلوب الفلاح المصري لا تذبذب فيه . مهما تغيرت الظروف المحيطة به . « كموشر البوصلة يتجه باستمرار نحو الشمال » . وهذا بالضبط هو المعنى المنصوص عليه منذ زمن طويل في أي مدنية كانت .

والفلاح المصري يختلف في عاداته وتقاليده عن الفلاح في أي جهة أخرى ، ولو أنه كان يقاد لانقسمت شخصيته ، وبدأ ينساق في تيارات متناقضة يفقد في نهايتها شخصيته وتراثه وفلسفته ، وتظهر في تصرفاته وأفعاله علامات التفكك والانحلال .

وقد وجد في الدراسات التي أجريت على مجتمعات بدائية أن تقاليدها الاجتماعية تستمر حتى في أسوأ ظروف المعيشة ، فالفقر والبؤس ليسا علامة لانقطاع حركة الاتصال بالماضي .

يمكننا أن نستنتج من هذا كله أنه من الخير رفع مستوى المعيشة عند

الفلاح وتحسين محاله من الناحية الاقتصادية والصحية ، ولكن هناك خطراً في تعليمه بأساليب تضيق ما يحمله من تراث .

نتقل الآن للدراسة بعض مظاهر هذا النوع من التعليم ، فهو يعتمد في أساسه على رموز واصطلاحات يحوى كل منها جملة معان ، ولكن الغريب في الأمر أن الرموز في جهة لا تختلف كثيراً عنها في حضارات ومجتمعات أخرى ، فدراسة المجتمعات البدائية والديانات القديمة نلاحظ بعد فترة تقارب المعاني والرموز ، وكأن نفس القصة أو الأسطورة تتكرر في كل مكان ، كما نلاحظ رموزاً مشتركة بين الجميع ، غير أن الفارق بين مجتمع وآخر يختلف باختلاف تفسير كل رمز .

ومن الرموز الشائعة رمز القمر والثور أو البقرة ورمز المياه والشعبان والشمس والدليلك والبيضة والشجرة سواء أكانت شجرة الحياة أو غيرها . وإلى جانب هذه هذه الرموز توجد أيضاً رموز عديدة فنجد أعداداً مثل ٧ و ٣ و ٤ و ٥ و ٩ . ومضاعفاتها تحمل جميعها معاني سحرية .

سنحاول في الجزء الآتي استعراض بعض معان لهذه الرموز كرمز القمر مثلاً الذي استخدم منذ أقدم العصور . ففي اللغة الهندية القديمة تصادف ألفاظاً تحمل معنيين - معنى القياس ومعنى القمر .

فكلمة « أفيس » تحمل في منطوقها اسم « القمر » . يفهم من هذا أن القمر كان الوسيلة المفضلة التي يستعملها الإنسان في قياسه للوقت ، ودراسة الحضارات القديمة نجد أن الناس شبهوا دورة القمر بدورة الحياة نفسها . وقد لاحظوا أن القمر كوكب يتزايد تدريجياً حتى يكتمل ، ثم يتناقص في أطواره حتى يختفي كلية ، ولا يلبث كذلك أن يظهر في دورته من جديد ، كأنه الحياة في أطوارها المختلفة ؛ فتبدأ بالميلاد ثم تتزايد وتكبر حتى يكتمل نموها ، وبعد ذلك تمر في مرحلة الشيخوخة والاضمحلال التي تنتهي بالموت ثم تنبعث الحياة من جديد وتتكرر دورتها إلى ما شاء الله .

وهناك جملة عقائد ترى أن القمر يؤثر في المياه والأمطار ، كما يعد مورداً لتوزيع الإخصاب على شتى الكائنات الحية . واستمرت العقائد تستخدم رمزية القمر بهذه الكيفية منذ بداية الزراعة حتى هذه الأيام حيث نرى الفلاح في فرنسا وأمريكا يبنر عادة بذوره في أول الشهر القمري حتى تنبت البذور وتتابع القمر

في أطواره حتى يكتمل نموها مثله ، أما الحصاد فيتفق عادة مع نهاية الشهر القمري أى أثناء شيخوخة القمر والنبات .

وفي بعض مقاطعات في الهند يعد قطع الأشجار في بداية الشهر القمري جرمًا كإعدام حياة في مهدها الأول .

وكان الفن دائماً في هذه الحضارات القديمة وسيلة للتعليم ، فكانت الفنون تنقل باستمرار للمجتمع الرموز المختلفة المتداولة في ثقافته . والذي أعنيه من الفنون في هذا المجال الفنون العملية التي تخدم وظيفة خاصة في المجتمع والفنون الأخرى التي قد نجد لها على جدران المعابد والمقابر . فكان الفن في كلتا الحالتين لغة تعليمية تحمل أساساً وقوانين ثابتة ، بحيث لا تعطى الفنان المجال للتعبير عن انفعالاته ونزواته الفردية ، لأن اللغة هنا لغة الجماعات ، وليست لغة الأفراد ، وكذلك الرموز المتداولة فلم تكن ذات صبغة فردية بل كانت عامة .

وداخل هذا السياق من التعليم ترى كل ما ينشأ عن مركز اجتماعي خاص يصبح مصدراً له ، وتبدأ الفنون أول ما تبدأ من مدارس لكل منها اختصاصها : تتدرب الأيدي فيها على صياغة الحرفة في شكلها المنصوص عليه في المجتمع ومن جهة أخرى يكتسب حذق ومهارات فائقة بتشكيل المواد والوسائل المختلفة فكأن الفنان يتعلم داخل هذه المدارس أو المراكز الثقافية سر حرفته ، والمعاني التي تحملها الرموز التي يستخدمها ، ثم يكتسب الفنان أو الصانع الدراية والخبرات التي تمكنه من الارتقاء بحرفته وفنه ، فترى مدرسة تبرع في فن الصياغة أو الحزف مثلاً ، وأخرى في فن الحراطة والنجارة ، وثالثة في فن العمارة . وكانت هذه المراكز الثقافية تحفظ أو تتكتم أسرارها وأسرار تعاليمها . هذا ما كان يحدث عادة في عصور الازدهار الاجتماعي .

أما في عصور الاضمحلال والتدهور التي تتضاءل فيها الطبقة المثقفة والموجهة فلا يقوم سوى الرجل الشعبي أو الفلاح على توجيه المراكز الثقافية . فنجد مراكز متعددة تمتد المجتمع بحرف وبيع شعبية ، تحمل نفس الرموز والتراث القومي ، وإن كان ينقصها الحذق والإتقان والدراية بالوسائل المختلفة والموارد الطبيعية للمجتمع . ففي النسيج مثلاً نجد منسوجات شعبية لها جمالها وفطرتها ، وتحمل رموزاً اجتماعية ذات قيمة عظيمة ، ولكن تنقصها الجودة والإتقان ، اللتان ترفعانها من حرفة إلى مستوى فن عال كالنسيج الذي أنتج

في العصر القبطي في مصر . كذلك الحزف والنجارة وغيرها من الفنون الأخرى .
وكما قلت في بداية هذه الدراسة إن الأدوات والعدد التي يستخدمها ذلك الفنان
الشعبي جامدة ولا ترتقي ، وليس لديه القدرة أو الخبرة على الارتقاء بها في
حيز موارد المجتمع الذي يعيش فيه ، ورغم ذلك فهي بدائية وسهلة الصناعة ،
وأعتقد أنها لن تتدهور أو تقل عن مستواها الحالي لأنها أبسط ما يمكن أن تستخدمه
الأيدي . ومن السهل التدريب عليها وهي على ذلك تعتبر الحد الأدنى الذي يبدأ
منه الارتقاء أو التطور مرة أخرى من جديد .

مشروع الجامعات

للاستاذ عبد العظيم دسوق
المدرس بالنموذجية الثانوية بالأورمان

كيف ولد ذلك المشروع ؟

لم يرد ذلك المشروع على خاطري ، ولم يكن له موضع في قائمة المشروعات التي فكرت فيها ، قبل أن أدخل على أبنائي (طلبة السنة الأولى - أول) بالمدرسة النموذجية الثانوية بالأورمان ، ولكنه كان وليد مناسبة حية ، فقد أوحى به عنوان كبير تصدر إحدى الصحف وهو «اليوبيل الفضي لجامعة فؤاد» . وبدأ الطالب يسأل عن معنى «يوبيل» وتضمن الرد أن الجامعة قد سلخت من عمرها خمسة وعشرين عاماً ، وذهل الطلاب ، حينما علموا أن الجامعة حديثة العهد إلى هذا الحد . وشغلهم هذا عما كانوا بصدد من التفكير في مشروعهم وأنهالت أسئلتهم ، عن حالة التعليم بمصر قبل الجامعة ؟ ومن الذين فكروا في إنشائها ؟ وكيف ؟ وعن التطورات التي مرت بها الجامعة حتى استقرت هكذا . ؟ وتزاحمت أسئلة الطلبة في حماس ورغبة ، حتى شعرت بحبوية هذا المشروع في تلك المناسبة ، مناسبة قيام الجامعة باحتفالها العظيم لمرور ربع قرن من عمرها الطويل . وتطورت الفكرة من قراءة العنوان في الصحيفة ، حتى أدت إلى هذا المشروع القيم .

وقد تبادلت الرأي مع زملائي أساتذة الفصل في هذا المشروع ، فكان من رأى بعضهم أن التلاميذ لا يتحملون مثل هذا المشروع في السنة الأولى . ولكنني حاولت تبسيطه من جانبي ، وكانت همة التلاميذ بحيث لا يعجزها الصعب فيه ، وأن تجني منه أطيب الثمار .

خطة السير في المشروع :

كانت خطة السير في المشروع محددة تقريباً في الإجابة عن أسئلتهم التي

تقدموا بها ، واتجهت رغبتهم نحو الإجابة عنها هي :

- ١- ما الحال التي كان عليها التعليم بمصر قبل أن تكون بها جامعة ؟
- ٢- ما هي الظروف التي ولدت فيها فكرة الجامعة ، ومن أول المفكرين في إنشائها ؟ وكيف أنشئت ؟ وما هي التطورات التي مرت بها حتى الآن ؟
- ٣- حالة الجامعة الآن ، كلياتها ، والمهمة التي تعد لها كل كلية ، ونوع الدراسة بها .

٤- شخصيات بارزة في حياة الجامعة .

مرحلة التنفيذ :

ولتنظيم العمل في تنفيذ هذه الخطة ، قسمت التلاميذ إلى مجموعات أربع . تتولى كل مجموعة دراسة ناحية من هذه النواحي ، التي اعتبروها مشكلة وضعت في سؤال يتطلب الرد عليه ، وبدأت كل مجموعة في القيام بنصيبها من العمل في تعاون وحماس ورغبة صادقة . وقد استتبع ذلك تنظيم عدة رحلات قصيرة بدعوها بزيارة الأزهر كجامعة قديمة كانت تتولى وحدها تقريباً نشر الثقافة في البلاد في عهد ما ، وهناك تحدثوا إلى بعض شيوخها الكبار حول الأزهر ، نشأته ، ورسالته ، والتطورات التي مر بها ، وأقسامه المختلفة ، ومقراته كجامعة تنهج نهجاً دينياً خاصاً ، وهكذا . وقد استحضر التلاميذ معهم عدة مطبوعات تدور حول كل ذلك لقراءتها ، واختاروا بعض النواحي البارزة في الجامعة الأزهرية لعمل نماذج لها ، كالمنبر والمئذنة والقبلة ، كما قاموا بدراسة بعض الشخصيات البارزة فيه ، كجوهر القائد ، والمعز ، والشيخ محمد عبده ، والمراغى .

وتبع ذلك زيارات متتالية لكليات الجامعة ، وهناك أيضاً تحدث التلاميذ إلى أساتذتها وطلابها ، وسجلوا ما سمعوه منهم ، كما أتى قد هيأت لهم الفرصة للاستماع إلى بعض المحاضرات في كلية الحقوق والآداب حيث جلسوا مع الطلاب في مدرجاتهم ، ليتلقوا محاضرة في القانون وأخرى في الشعر السياسي . وانتقل الطلاب إلى مكتبة الجامعة فدرسوا نظام الاستعارة الداخلية والخارجية ، ثم زاروا المتحف ، واطلعوا فيه على وثائق هامة في تاريخ الجامعة ، كمحضر تسليم الجامعة للوزارة ، ومحاضر جلسات الإنشاء ، وبعض إحصائيات للتبرعات

كما وقفوا على تاريخ حياة كثير من الأبطال الذين ساهموا بنصيب كبير في بناء هذا الصرح النافع العظيم . وفي المتحف أيضاً تنقلوا مع الجامعة في الأماكن التي شغلها فن مبنى الجامعة الأمريكية إلى المبنى الذي يحتله المتحف الزراعى الآن ثم إلى مقرها الحالى .

زاروا سكرتير الجامعة في مكتبه ، وتحدثوا معه ، شاكرين له : ففضل بأهدائهم كل المطبوعات التي تتصل بموضوعهم مما شجعهم على المضي في مشروعهم بحماس مضاعف . وكدرس اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ أفسحت حصص القراءة والتعبير لخدمة المشروع ، فقرأ التلاميذ عنه كثيراً ، وعرفوا كثيراً ولا تزال كتبهم التي ألفوها بأقلامهم عن الجامعة وكلياتها بالمدرسة نماذج طيبة للحماس متوقد ملموس .

هذا ولم تغفل الناحية العلمية في المشروع حيث صمم الطلاب كثيراً من النماذج الفنية ، وعملوا نخبة طيبة من الرسوم . فقد نحتوا بعض التماثيل كتمثال للملك فؤاد ، وعملوا نموذجاً لقبة الجامعة وبرج الساعة ومئذنة الأزهر والقبلة ، ثم صمموا نماذج ورسوما لشارات الكليات مع إمام التلاميذ بالفكرة التي ترمى إليها كل شارة ، كما رسم بعضهم بيده بعض الشخصيات المنتجة في حياة الجامعة ، كسعد زغلول ولطفى السيد ، وطه حسين . . .

وأعد التلاميذ إحصائيات طريفة للمبالغ المالية التي قام عليها تأسيس الجامعة ، وللتواريخ الهامة في حياة الجامعة ، كتاريخ أول جلسة للتأسيس وتاريخ الافتتاح ، وتاريخ تسليمها للحكومة ، وتاريخ ضم بعض الكليات إليها كالتجارة ، والزراعة ، والطب ، ودار العلوم . . . كما حصل الطلاب على طائفة لا بأس بها من الصور الفوتوغرافية . وقد عرض كل ذلك في معرض صغير بالفصل كان موضع الاعتزاز من الطلاب لأنه كان ممثلاً لمجهودهم الشخصى كما كان موضع الإعجاب من الذين شرفوه بالزيارة .

والآن ، ولا يزال هؤلاء التلاميذ أبنائى ، أرى كلامهم يحدد هدفه في الجامعة ويفكر في الكلية التي يراها محققة لأمانيه في الحياة .

دور النقابات الصناعية

والجمعيات التعاونية في تعليم العمال *

« بقلم الأستاذ ج. د. كول »

طلب مني أن أناقش في هذه العجالة « بعض الأهداف والمشكلات العامة التي تمخضت عن تنفيذ برامج التعليم، كما وضعتها الجمعيات التعاونية والنقابات الصناعية في كل من البلاد المتقدمة والمتخلفة ». ولا كان الكلام في هذا الموضوع أمراً يطول شرحه. فأكبر الظن عندي أن خير وسيلة لمعالجته في الحيز المخصص له أن أرجع بحديثي إلى بداية تاريخ المشكلة.

والواقع أن الحركة التعاونية كانت، منذ نشأتها الأولى في البلاد التي مكنت فيها لنفسها قبل غيرها - وهي بريطانيا العظمى وفرنسا ثم ألمانيا بعد ذلك - تعلق أهمية كبرى على التعليم؛ وذلك لأن عطاء من ألهموا إجراء التجارب التعاونية - من أمثال روبرت أوين وتشارلس فورييه وغيرهم ممن بشروا بمختلف نواحي الاشتراكية المسيحية - كانوا يعتقدون أعظم الآمال على الاتجاهات الفكرية الاجتماعية لأعضاء المجتمعات المحلية التي قدر لهم أن يزاولوا نشاطهم بين ظهرانيهم.

وكانوا يعتبرون التعليم وسيلة ضرورية لخلق الاتجاهات الفكرية التي تغلب عناصر التعاون على عناصر التنافس في طبيعة البشر، ولذا فقد ارتبطت غايتهم من تعليم الأطفال والراشدين على السواء ارتباطاً وثيقاً بالمثل الأعلى الاجتماعي عندهم - ألا وهو بناء المجتمع الذي يقوم على التعاون والتآلف أكثر مما يقوم على التنافس والتناحر - كما عارضوا بشدة المبدأ الذي نادت به مدرسة « حرية العمل » ومؤداه أن السلوك الفردي في الأمور الاقتصادية ينبغي أن يكون الوسيلة إلى تحقيق الصالح العام، وكانوا يقصدون بالتعليم الذي أخذوا في نشره إعداد المعلمين للحياة في مجتمع معين ويعتقدون أن هذا الإعداد

* G.D. H. Cole — Fundamental and Adult Education — Vol. IV. No. 3.

هو خير ما يفضى إلى توفير السعادة وتحقيق الصالح العام .

* * *

أما النقابات الصناعية فكانت تؤلف في أول أمرها من مهرة الصناع ، جرياً وراء أهداف محدودة كاللدفاع عن مصالحهم المشتركة وتبادل المنفعة وغيرهما من الأغراض التي لا أقول إنها كانت مرتبطة بنوع من المجتمع مغاير للمجتمع الذي يعيشون فيه وإنما كانت أكثر ارتباطاً بالمجتمع كما كان .

ولم تهتم هذه النقابات في عهدها الأول بمسائل التعليم وأساليبه اهتمام الجمعيات التعاونية الأولى ، اللهم إلا إذا استثنينا قيامها بمهمة تدريب الصناع المبتدئين تدريباً صحيحاً . وغير ذلك من الجوانب الأخرى للتعليم الفني الوثيق الصلة بالصناعة . ثم أخذت هذه النقابات تتجه إلى الاهتمام بالتعليم بمعناه الواسع كلما اندمج أعضاؤها في حركات أعم ، لا تهدف إلى مجرد تحسين المركز المادى لأعضاء حرفة بعينها ، وإنما تعمل لتحقيق أهداف « سياسية » أساسها قلب النظام الاجتماعى رأساً على عقب .

وقد أخذ أعضاء النقابات الصناعية في مرحلة مبكرة من تاريخها ينضمون إلى هذه الحركات ، وكان أكثر ما يدفعهم إلى ذلك اضطرارهم إلى الكفاح من أجل الاعتراف بما لهم من حق الحياة وحق المساواة بين أصحاب المصانع والعمال أمام القانون . ولما كانت آثار هذا الكفاح لا تقتصر على نقابة بعينها ، بل تمتد بحيث تشمل أعضاء النقابات الصناعية المختلفة وتؤلف بين نقابات حرف مختلفة محلية أو قومية ، فقد أخذ اهتمام النقابات الصناعية بالتعليم ينمو في أول الأمر كاهتمام عام بهدف ينبغي العمل على تحقيقه إما عن طريق النقابات - أو عن طريق الهيئات السياسية التي تستمد أعضائها على نطاق واسع من النقابات الصناعية (كالجمعيات أو الأحزاب الاشتراكية وأحزاب العمال وبيوت الشعب الفرنسية . . . إلخ) .

وفي العهود الأخيرة ، كان نمو النقابات الصناعية في البلاد الأقل تقدماً يرتبط ارتباطاً وثيقاً في أغلب الأحيان بنمو الحركات القومية وتم إنشاء كثير من هذه النقابات في ظل تلك الحركات . وفي مثل هذه الظروف يغلب أن يكون الاهتمام بالتعليم صدى للشعور الوطنى أكثر من أن يكون

وليد الحاجات الخاصة للنقابات الصناعية . ويصدق هذا القول بنوع خاص على المناطق التي تخضع للاستعمار .

* * *

وحيثما نما التعاون كحركة ينهض بها المستهلك وتقوم على نمط « روكديل » فقد كان يحتاج كلما راجت بضاعته إلى هيئة من الموظفين يتزايد عددها بسرعة وتكون على إلمام تام بالأساليب الفنية للإدارة والتوزيع والانتاج حسبما يرضى المستهلك . وقد بعث هذا الأمر في الحركة التعاونية اهتماماً خاصاً بالتعليم الفني من أجل خدمة الجمعيات التعاونية خدمة مباشرة ، كما استمر قادة التعاون يجاهدون بالحاجة إلى موظفين تعاونيين أعدوا لفهم مبادئ التعاون والمساهمة في تحقيق مثله العليا . ومن أجل ذلك هياؤا أنواعاً من التعليم قصدوا بها إلى مواجهة هذه الحاجة المزدوجة : حاجتهم الملحة إلى الموظفين وحاجة الجمعيات إلى أعضاء يكونون بمثابة قادة شعبيين للرأى العام التعاوني .

أما النقابات الصناعية فقد تأخر أغلبها في الوصول إلى الموقف الذي تستشعر معه حاجتها إلى تدريب أعضاء — مأجورين أو متطوعين — يقومون على خدمة الحركة . ولم تشعر بهذه الحاجة إلا عند ما شاع الاعتراف بها كمراكز للمضاربات الجمعية ، وأصبحت على درجة من الثروة تمكنها من استخدام موظفين يتفرغون لخدمتها كل الوقت ، كما احتاجت إلى تطوع كثير من أعضائها (كوكلاء المصانع . . . إلخ) لتمثيلها في لجان العمل المختلفة .

أما نمو الحركة العامة لتعليم العمال في الدول التي ضربت بسهم وافر في الرقي فقد تأثر تأثراً عظيماً بنوع ومدى المعونة التي تقدمها الحكومة وبعض الهيئات العامة الأخرى والجامعات والكليات وأصحاب التبرعات إلى التعليم الفني وغيره من أنواع التربية لوقت الفراغ .

أما التعليم الفني — وقد أضيف إلى تدريب المبتدئين أحياناً وحل محله أحياناً — فقد كان يحتاج في العادة إلى معونة الميزانية بسبب ارتفاع تكاليف التجهيز ، ولم تساهم النقابات الصناعية إلا بتصيب ضئيل في نشر هذا النوع من التعليم ، اللهم إلا فيما يتعلق بعدد محدود من الحرف (مثل وظائف الرسامين وطبقات معينة من عمال البريد وموظفي الحكومة المحلية الذين يحتاج عملهم إلى إعداد من نوع خاص) . ومن الناحية الأخرى فقد انتشر التعليم غير المهني ،

الذى لا يهدف أساساً إلى تحسين إنتاج المصانع أو ترقية مستواه ، وذلك بفضل
معاونة الهيئات العامة أو الهيئات الجامعية الخارجية أو الهيئات المتطوعة التي
لا تعمل من أجل خدمة العمال فحسب ، وإنما من أجل سائر طوائف المواطنين
الذين يهمهم أمره ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى بفضل معاونة الهيئات
التعليمية التي ينشئها العمال لهذا الغرض مثل « الجمعية التعليمية للعمال » في
بريطانيا العظمى . وقد كانت النقابات الصناعية تفضل أن تعاون مثل هذه
الهيئات أكثر من أن تتولى ذلك النشاط التعليمي الخاص إلا في ميدان التدريب
على الحرفة التي تمثلها النقابة .

إلا أن هناك فروقاً هائلة بين هذه الهيئات التعليمية للعمال من حيث تكوينها
والأساليب التي تتبعها . فبعضها كان لا يعدو في الحقيقة أن يكون امتداداً
لحركات النقابات الصناعية أو أحزاب العمال والاشتراكيين : بينما نجد بعضها
الآخر هيئات مستقلة تلتزم الحياد التام في الأمور السياسية (وعادة في الأمور
الدينية أيضاً) . وتمثل « الجمعية التعليمية للصناع » هذا الاتجاه الأخير في
بريطانيا العظمى : بينما يتجه « المجلس القومى لكليات العمل » اتجاهاً
ماركسياً (وإن كان غير شيوعى) .

غير أن كلا من هذين النوعين يستمد العون من النقابات الصناعية ،
فبعض النقابات تبذل العون لكل من النوعين ، بينما تقصر بعض النقابات
الأخرى معاونتها على نوع دون آخر .

والاختلاف بين هذين النوعين يعنى في الظروف البريطانية أن « الجمعية
التعليمية للصناع » يمكنها إلى حد كبير أن تستمد مواردها من الجامعات ، وأن
تحصل على منحة من الميزانية العامة والميزانية المحلية ، في حين يتحتم على
« المجلس القومى لكليات العمل » أن يعتمد اعتماداً كلياً على مال النقابة . كما
تنعكس هذه الفروق أيضاً في شكل اختلاف بين المواد التي تدرس ، فبينما
يقتصر منهج « المجلس القومى لكليات العمل » على تدريس المواد الاجتماعية
والاقتصادية والسياسية إذا « بالجمعية التعليمية للصناع » تريد على ما سبق
قدراً عظيماً من التعليم الثقافى الخالص . كما أن المساعدة التي تتلقاها « الجمعية
التعليمية للصناع » من الميزانية العامة والجامعات تمكنها من أن توفر قدراً عظيماً

من التعليم الراقى نسبياً ، وأن توجد دراسات دائمة أكثر مما تفعل الهيئات الأخرى ، غير أن ما يؤخذ عليها هو أن نواحي نشاطها أكثر ما تتناسب مع العمال الذين يكونون دون المتوسط في المهارة والمستوى العلمي .

ويمكن القول بوجه عام إن من الصعب ترقية أنواع تعليم العمال التي تعتمد على معاونة الجامعات والميزانية العامة حيث يشتد العداء بين الطبقات بينما لا يحدث مثل ذلك حيث تكون الفروق بين الطبقات أقل في حديثها . وثمة نزعة قوية إلى زيادة التفريق بين تعليم العمال من ناحية ، والتعليم العام والتعليم الجامعي من ناحية أخرى . نجد هذه النزعة أقوى في فرنسا وألمانيا منها في بريطانيا العظمى ودول شبه جزيرة إسكندناوة . غير أن الموقف قد يختلف عن ذلك كثيراً في المناطق التي تخضع للاستعمار وتعمل فيها السلطة الحاكمة على تمهيد السبيل للحكم الذاتي ، ففي مثل هذه المناطق تعمل حكومات المستعمرات بنفسها أحياناً أو بالاشتراك مع النقابات الصناعية أو الجمعيات التعاونية ، التي تعترف بها الهيئات الحكومية أو تعاونها ، على إلغاء حركات تعليم العمال وتشجيعها . وينطبق هذا القول بصفة خاصة على نمو الحركة التعاونية التي لا تستطيع أن تسير قدماً بدون الحصول على عون من أجل تدريب موظفين لضبط حساباتها وإدارة هيئات التعاون المحلية ، كما ينطبق بالمثل على النقابات الصناعية حيث اتجهت حكومات المستعمرات إلى تشجيعها بدلا من كبتها والقضاء عليها .

وقد حاول كثير من الجمعيات التعاونية في عهدها الأول أن تؤسس مدارس لتعليم أبناء المساهمين فيها إلى جانب تعليم الراشدين ، وكان ذلك في عهد لم يكن التعليم الإلزامي الذي توفره الحكومات قد رأى النور بعد ، حتى إذا انتشر التعليم العام أخذ التعاونيون في البلاد الضاربة في مضمار الرقي ينسحبون تدريجاً من هذا الميدان اللهم إلا في حالات استثنائية قليلة . وقد بذلت محاولات طيبة عديدة في البلاد التي لم تنل حظاً كافياً من التقدم لتوفير المدارس بمعاونة رجال التعاون . غير أن ما يتكلفه هذا العمل من نفقات طائلة يجعل القيام به على نطاق واسع أمراً دونه خرط القتاد .

واستمرت الجمعيات التعاونية في الدول الراقية ترعى أنواعاً خاصة من حركات الشباب تستهدف الترفيه بشكل عام ، وإن كانت تهدف إلى تعليم

الأطفال والمراهقين من الجتسين عن طريق النشاط غير المقصود . وعلى العكس من ذلك النقابات الصناعية فلم تبذل سوى جهد ضئيل في ميدان تعليم المراهقين وهذا لا ينفي اتجاه الأحزاب السياسية للطبقة العاملة بشكل عام إلى مؤازرة حركات الشباب التي يتضمن نشاطها فيما يتضمن بعض النواحي التعليمية إلا أن نشاطهم في هذه الناحية كان يبدو ثانوياً مبتسراً إذا قورن بنشاطهم من أجل الترفيه والدعاية .

إن مشكلات النشاط التعليمي الذي تقوم به النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية لا يمكن أن تحل بعيداً عن الواقع الملموس ، وتكاد الحلول السليمة لتلك المشكلات تتوقف تماماً على الظروف السائدة في كل دولة أو منطقة معينة ، وهي لا تختلف بالنسبة لدرجة التقدم بين بلد وآخر فقط ، ولكن حسب اتفاقها مع نوع العلاقات بين الطبقات ، ومدى نمو التعليم العام والتعليم الجامعي والتعليم الفني ، ودرجة نفوذ النقابات الصناعية والحركات التعاونية واتجاهاتها الاجتماعية . ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً ، نجد حركة التعاون ضعيفة نسبياً ، كما تميل في أغلب الأحيان إلى أن تكون حركة تجارية في أساسها دون أن تقوم على تحقيق هدف مثالي . ولذلك فلم يكن لحركة التعاون هناك نشاط ملحوظ اللهم إلا في ميدان التعليم ؛ ولو أن جانباً من هذا النشاط نفسه كان يتم في سبيل تحقيق الأغراض المادية سالفة الذكر .

وبالمثل نمت النقابات الصناعية الأمريكية في أساسها على أنها حركات تجارية ، ولم تهتم ، فيما عدا حالات استثنائية ، اهتماماً جدياً بالتعليم على نطاق واسع إلا في الحيل الحالى فقط . ولا يزال كثير من هذه النقابات تنظر إلى التعليم كوسيلة لرفع مستوى كفاية أعضائها وإحياء ضمائرهم . ويرجع هذا الاهتمام على الأكثر إلى السرعة الهائلة التي نمت بها النقابات الصناعية في السنوات العشرين الأخيرة ، إذ نجم عن هذا النمو الخاطف مشكلات جد عويصة أحصاها مشكلة توفير العدد الكافي من الموظفين المدربين والمتدربين الأكفاء وعلى العكس من ذلك استطاعت الحركات البريطانية والسكندنافية ، التي تأسست منذ آن بعيد ونمت نمواً بطيئاً ، أن تركز اهتماماً أعظم إلى نواح أخرى من تعليم العمال أكثر شمولاً من التعليم الفني ، وبخاصة في ميدان المواد

الاجتماعية بقصد زيادة فهم أعضائها وإلزامهم بالمشكلات التي تعترض المجتمع الحاضر . ولا كان العداء بين الطبقات في هذه البلاد يكاد ينعدم نسبياً ، فقد ساعد ذلك على خلق العلاقات الحسنة بين النقابات والحكومة وبينها وبين الجامعات ، كما شجعت هذه العلاقات الطيبة التوفر على الدراسة من أجل الثقافة لا الدعاية . ومن ناحية أخرى فقد أدى التفور بين الطبقات في ألمانيا وفرنسا والتيان الشديد بينها من الناحية الاقتصادية إلى زيادة الفصل بين تعليم الصناع والجنائب الأخرى لتعليم الراشدين . كما أن عدم وجودى صراع حاد في بريطانيا العظمى بين الحركة العمالية والاشتراكية والكنيسة كان عاملاً بالغ الأهمية في منع الفصل بين أنواع التعليم على أساس دينى .

* * *

ويمكن القول بوجه عام إن تعليم الصناع يمكن أن يتم لتحقيق الأغراض الآتية ، بعضها أو كلها ؛ وذلك إلى جانب تعليمهم تعليماً مهنياً يعدهم للخدمة الصناعية أو أى نوع من العمل المأجور . وإليك هذه الأغراض :

١ - لعلاج ما يعترض التعليم الأساسى أو الابتدائى من نقائص ويصلح هذا الهدف بصفة رئيسية في البلاد الأقل تقدماً .

٢ - لتدريب موظفين وقادة ومندوبين للخدمة بأجر أو بدون أجر في النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية أو الهيئات الأخرى التي تمثل الطبقة العاملة . ويمكن أن يتم ذلك في سائر البلدان مهما كان حظها من الرقى ، وبخاصة حيث تنمو حركات الطبقة الصناعية بسرعة كبيرة أو حيث يتسع نطاق عملها بسرعة : أى في كثير من الدول المتخلفة وفي الدول الراقية حيث السرعة في إقامة المصانع وتأليف لجان الإنتاج بالحملة وحيث يحتاج الأمر إلى تعيين مندوبين يمثلون الطبقة الصناعية كمستشارين في الدوائر الحكومية المركزية أو هيئات الحكومة المحلية .

٣ - لتوسيع أفق الأعضاء وفهمهم للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في العالم الحديث .

وأكثر ما يصلح هذا الهدف لتحقيق حيث تزداد قوة الطبقة العاملة وشغورها بوزنها السياسى ازدياداً سريعاً ، كما يصلح أن يتحقق في المجتمعات الديمقراطية حيث تفس الحاجة إلى نشاط المواطنين ونشر الثقافة السياسية والاقتصادية .

٤ — لزيادة الفرص أمام الصناع في تنمية القدرة على تذوق الثقافة والتعبير عن الذات عن طريق الفنون والعلوم بوجه عام دون قصر الاهتمام على العلوم التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالشئون الاجتماعية والسياسية .

ويمكن العمل على تحقيق هذا الهدف في جميع الدول على اختلاف حظها من الرقي الاقتصادي والسياسي ، غير أن أهميته أكثر ما تكون في الدول الراقية حيث يختلف المدى الذي يصل إليه بفضل جهود الهيئات الصناعية أو باعتباره جزءاً من التعليم العام الميسر لجميع الطبقات ، تبعاً لطبيعة التكوين الاجتماعي والتقاليد الثقافية لكل منطقة على حدة .

٥ — لتدريب المعلمين ، مأجورين أو متطوعين ، للعمل في أي ميدان من الميادين سالفة الذكر .

ويصبح لهذا الهدف أهمية جدية بمجرد أن يتسع نطاق تعليم الصناع اتساعاً كبيراً ، إذ أن وجود المتحمسين الغيورين على نجاح الحركة يمكن أن يكفي لكي تبدأ الحركة بداية طيبة ، ولكنه لن يكفي لمتابعة التوسع السريع .

• • •

وإني لشاعر تماماً بتفكك هذه الملاحظات وعدم دقتها ، ولكن الميدان فسيح واختلاف الظروف من بلد إلى آخر جد عظيم ، ولن يصلح المقال القصير لأكثر من عرض مقترحات قليلة ، وعلى الذين يهمهم حل هذه المشكلة في بلد من البلاد أن يتدبروا هذه المقترحات في ضوء أمورهم الخاصة والاعتبارات والإمكانات التي تواجههم في بيئتهم الخاصة ، لا سيما وأن مفهوم كلمة « صناع أو عمال » يختلف اختلافاً بيناً من بلد إلى آخر ، كما أن عبارة « تعليم الصناع » لا يمكن أن تكتسب أية دلالة أو مغزى بعيداً عن الملابس والتقاليد المحلية . ولذلك يجب على كل دولة أن تكييف حركتها بحيث تتلائم مع حاجاتها .

أما الدور الذي ينبغي أن تقوم به النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية في ميدان التعليم فإنه يختلف من بلد إلى آخر لا تبعاً لاختلاف النقابات الصناعية والجمعيات التعاونية في سياستها العامة فحسب ، ولكن تبعاً للعلاقات السائدة بين هذه الهيئات والحكومة وبينها وبين بقية الصرح الاجتماعي الذي يتحتم عليها أن تعمل فيه .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

السنة السادسة يناير ١٩٥٤ العدد الثاني

فهرس

صفحة

المناهج والسياسة التعليمية الجديدة	
خلاصة كلمة الأستاذ اسماعيل القباني في مؤتمر رابطة التربية الحديثة	١
خلاصة كلمة الدكتور يوسف صلاح الدين قطب	٧
توجيهات للجان المناهج	١٢
المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة	
كلمة الدكتور يوسف صلاح الدين قطب في أسبوع الرواد	٢١
كلمة الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم	٢٤
كلمة الدكتورة رمزية الغريب	٣٣
كلمة الدكتور محمد قدرى لطفى	٣٩
المدارس الخاصة الإنجليزية والمستقبل	٤٥
التعليم الأساسى فى مدارس المرحلة الأولى للدكتور محمد الشيبى	٥٣
من حالات عدم التوافق الاجتماعى للأستاذ محمد خيرى حربى	٥٩
المكتبة فى خدمة الكبار والشيوخ	٦٤
إصلاح التعليم فى يوغوسلافيا	٦٨
أسس السياسة التعليمية بين الماضى والحاضر للأستاذ حسن مصطفى	٧٢
تقرير عن زيارات لبعض المدارس الابتدائية ببني سويف لبعض أساتذة معهد التربية للمعلمين	٨٢
نظام التعليم فى تركيا الجديدة للدكتور مصطفى فهمى	٩٠
الشعور بالهجل للدكتور محمد خليفة بركات	٩٥

صحيفة التربية

العدد الثاني

يناير سنة ١٩٥٤

السنة السادسة

المناهج والسياسة التعليمية الجديدة

بعد أن أعلنت السياسة التعليمية الجديدة رأت وزارة المعارف وجوب إعادة النظر في مناهج التعليم التي كانت قائمة لتعديلها بما يتفق وأهداف هذه السياسة الجديدة وقد ألفت لذلك لجان فنية انتهت من عملها في صيف ١٩٥٣ . وبهذه المناسبة دعت شعبة الخطط والمناهج برابطة التربية الحديثة أعضاء هذه اللجان إلى اجتماع عام لمناقشة المبادئ التي يجب مراعاتها في المناهج الجديدة وتبادل الرأي والعمل على تنسيق أعمال هذه اللجان، وقد عقد الاجتماع في مساء ١٩ يولييه سنة ١٩٥٣ بدار معهد التربية للمعلمين .

وقد تفضل السيد وزير المعارف بحضور هذا الاجتماع ، وارتجل كلمة تحدث فيها إلى أعضاء لجان المناهج عن المهمة الموكولة إليهم وما يتصل بها من غايات كما اشترك في المناقشة التي أعقبت كلمته . وفيما يلي خلاصة بعض الآراء التي دارت في هذا الاجتماع الذي رأسه الأستاذ محمد فريد أبو حديد رئيس الرابطة .

١ - خلاصة كلمة السيد وزير المعارف

حضرات السيدات - إخواني :

أهنيء رابطة التربية الحديثة وعلى رأسها الأستاذ محمد فريد أبو حديد ، على هذه الفكرة التي أوجت باجتماع اليوم لتبادل الأفكار فيما يتعلق بمناهج التعليم ، حتى تأتي نتيجة خبرة رجال التعليم عامة ومحققه للأهداف المنشودة من السياسة التعليمية الجديدة .

ولا شك أننا جميعاً ندرك خطورة المهمة الملقة على عواتقنا لتنفيذ السياسة التعليمية . نحن نمر بفترة تاريخية ، نعيد فيها النظر فيما خلفه لنا الماضي ، في القيم والأنظمة والأساليب ، وفي التفكير والنظرة إلى الحياة . وكثير مما كان قائماً من قبل أصبح الآن موضع البحث لنبنى لمصر حياة جديدة ، إذا كانت غير منقطعة الصلة بالماضي ، فإنها يجب - أيضاً - أن تستلهم مثلنا العليا الجديدة . ونحن ندرك أهمية التعليم ، وأن بناء النهضة والمجتمع على أساس جديد ، لا يتأتى إلا إذا تمشى التعليم مع هذه الاتجاهات الجديدة ، ليمد المجتمع بشباب صالح للاضطلاع بأعباء هذه النهضة ، على الأسس التي نتوخاها ، معتمداً على نفسه ، ومتعاوناً مع غيره ليقوم بتحقيق الغايات المشتركة .

فوظيفة المدرسة تكوين المواطن الصالح . وهذا تعبير جميل يمر عليه الكثيرون - رغم ترددهم له - دون فهم لما يتضمنه . ونحن إذا لم نكن واضحين تماماً في هذه الناحية فإن عملية التربية تصبح كالسفينة من غير دفة ، لا موجه لها . ومهمة كل مسهم في وضع أسس التعليم الجديدة ، أن يفكر في تحديد هذا الهدف ونوع التعليم الذي يؤدي إلى تكوين المواطن الصالح ، وما نوع الشخصية والفتيان والفتيات الذين نريد تخريجهم للمجتمع ليحقق أهداف النهضة ، وإلى أي حد تساعد المناهج على تكوين الشخصية التي نريد تكوينها ؟

هذه نقطة جديرة بالبحث في هذا الاجتماع ، وهي نقطة « تحديد الهدف » .

وكثيراً ما تشغلنا ناحية أن تكن مهمة ، فهي ليست الأهم بالنسبة لنا ، معلمين ورجال تعليم ، وهي الناحية التنظيمية ، من شروط القبول ، وخطط الدراسة ، والمواد الدراسية ، والامتحانات ... إلخ . وكل هذا مهم ، ويمهد للأهم بالنسبة لنا ، وهو : « ماذا يحدث داخل المدرسة ؟ » فالقوانين والتنظيمات التي نبذل جهداً كبيراً في إعدادها إنما يراد بها تمكين المدرسة من تأدية رسالتها الحقيقية .

رسالة المدرسة تتمثل فيما يحدث داخل المدرسة ، نتيجة للاتصال بين الناظر والمدرسين وبينهم وبين التلاميذ ، في الدرس والهوايات ، والنشاط والتمثيل وغير ذلك من نواحي الاتصال المتعددة . . . هذه الاتصالات والتفاعلات التي تحدث من دقيقة لأخرى داخل المدرسة ، هي التي يترتب عليها تكوين المواطن المنشود .

ومن المعتاد أن يركز واضعو المناهج الاهتمام حول المواد والمعلومات المتضمنة في المناهج ، والتي يريدون أن يخرج بها التلميذ . فإذا استمرت نظرتنا إلى المناهج على هذا النحو الضيق ، فإن ذلك يؤدي إلى عدم تمكين التعليم في مصر من تأدية الغرض منه ، ذلك أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة الآثار التي تنطبع وتتناسق بعضها مع بعض ، فتتكون منها مثل الشخص وعواطفه ومبادئه وأسلوب تفكيره بل نسيج تفكيره نفسه .

والحد الفاصل بين التربية الصحيحة ، والتربية غير المنتجة هو في نظرتنا إلى المواد . فإما أن ننظر إلى المواد على أن لها قيمة في حد ذاتها ، أو ننظر إليها على أنها وسيلة لأحداث آثار واتجاهات معينة في نفس التلميذ وعقله ؛ فشخصية التلميذ ومبادئه ومثله ودوافعه وطريقة تفكيره ومساعيه وجهوده ، لا تتوقف على المعلومات ، بل على نوع الآثار التي تركتها هذه المعلومات في نفسه ، فليس مهما تعلم حقيقة بعينها ، مهما كان نوع هذه الحقيقة ، ومهما كانت أهميتها في حد ذاتها ، وإنما المهم هو الآثار التي تتركب عليها في نفس التلميذ .

قد يعتقد مدرس التاريخ أن الدنيا ستهازل إذا لم يعرف التلميذ حقيقة تاريخية ما ، ومثله مدرس الطبيعة أو الجغرافيا . وكل هذا وهم . ولست في حاجة إلى التدليل على أن ٨٠ ٪ مما يتعلم من تفاصيل ومعلومات سينسى قبل الخروج من المدرسة ، كما أننا نجد في التاريخ أفذاذاً كانوا جاهلين بكثير من هذه المعلومات كالكهرباء والكيمياء والرياضة الحديثة . . . الخ . وكثير من المكتشفين والمخترعين كانوا يجهلون ثلاثة أرباع ما نعلمه للتلاميذ اليوم . إذن ليست هناك حقيقة واحدة لها من القيمة ما يدعو إلى تعليق أهمية كبيرة عليها في ذاتها ، وإنما نكتسب أهميتها بإثارة النشاط ، وترك آثار واتجاهات معينة في نفس التلميذ ، تبقى معه ، وتلازمه ، وتجعل منه شخصاً قادراً على تحمل المسؤوليات ، أو شخصاً سلبياً مسلوب الإرادة ، يتجه إلى الخير أو يتجه إلى الشر . فهي الأساس الذي تتكون منه ميوله ، واتجاهاته ، وأساليب حياته .

نرجو أن نتساءل دائماً عند التفكير في وضع المناهج ، وفي التدريس ، وفي الرحلات وغيرها من مختلف أوجه النشاط ، عن : الاتجاه النفسي الذي سيتركه كل هذا في التلميذ .

هذه هي النظرة الأولى التي يجب أن توجهنا في وضع المناهج : ما الأثر

الذى سيتركه تدريس هذا الموضوع أو ذاك فى النفس؟ وكيف يمكن أن يتعلمه التلميذ بطريقة تجعل منه شخصية صالحة مفكرة؟
هذه قاعدة أساسية ، يمكن تطبيقها فى كل مادة .

وقد يظن بعض المدرسين أنهم يعملون على نمو التفكير عند تلاميذهم بمجرد تمكينهم من تحصيل الحقائق على أى وجه كان . وهذا غير صحيح ؛ لأن التلميذ بالتدريب الآلى يستطيع أن يعلق الموضوع فى ذهنه ، ولكن ليس معنى ذلك أنه استفاد فكرياً ، لأن الحقائق ما دامت لم تهضم ، لا يمكن أن يكون لها أثر فى التكوين الفكرى ، كالطعام العسر الهضم إذا لم يتمثله الجسم لا يستفيد منه ، وكذلك الحقائق إذا لم تهضم ، لا يكون لها أثر فى التكوين الذهنى . فالشرط الأساسى هضم الموضوعات وجعلها جزءاً من كيان الشخص .

وعلماء النفس يعترفون بأن الميول والتزعات هى الدافع الأساسى للسلوك وللتفكير ، فإذا كان للحقائق التى يتعلمها التلميذ صلة بهذه الميول والتزعات وما يترتب عليها من مشكلات يحتاج الإنسان إلى مواجهتها ؛ فإنه يمكن حينئذ أن تترج الحقائق بكيان نفسه ، أما الحقائق التى لا تتصل بميوله وحاجاته فلا ينتظر أن تلتئم مع كيانه النفسى . وهذه ناحية أخرى - إذاً - فى غاية الأهمية فى وضع المناهج ؛ وهى معرفة الميول ، والمشكلات التى تدفع إلى التفكير والسعى ، وربط الموضوعات بهذه المشكلات ، وجعلها متصلة بها اتصال الوسيلة بالغاية . ولست محتاجاً لأن أشرح أن التفكير لا يبدأ إلا بالشعور بالمشكلة التى تحرك الطفل ذاته ، فنجدده يسعى بنفسه إلى جمع الحقائق التى يحتاج إليها لحل مشكلاته . وقد لا يهتم الشخص بأنواع الحديد والخشب وأثمانها ، ومدى الاستفادة منها . . . إلى غير ذلك ، إلا إذا بدأ يفكر فى بناء بيت . وجدول السكة الحديدية حفظه كربه إلى النفس إلا عند السفر فيبحث عنه الإنسان بنفسه . وقد لا يميل التلميذ كثيراً إلى دروس الجغرافيا وقراءة الخرائط ، ولكنه إذا اضطر إلى كثرة السفر ، والانتقال من بلد إلى بلد فإنه قد يهتم بالخرائط إلى درجة أنه ينلر أن تقع فى يديه خريطة ما ، دون أن يصرف بعض الوقت فى دراستها ، والتعرف عليها . هذه هى الفكرة فى وضع أى منهج أو تدريسه : ما المشكلات المتصلة بحياة التلميذ فى المرحلة المعينة التى يتعلم فيها؟ وكلما كانت خبرة التلميذ

واسعة ، اتسعت الفرصة أمام واضع المنهج لحصول التلميذ على المعلومات ، بإثارة نشاطه الذهني .

وأفكار التلميذ لا تتكون باستقباله تفكير أناس آخرين ؛ لأن الإنسان لا يتعلم بمجهود غيره ، بل يتعلم منها إلى الحد الذي يصبح فيه فاعلاً عند الدراسة له هدف وغاية يسعى إليها من وراء هذه الدراسة . ويمكن تدريس نظريات الهندسة والجغرافيا باعتبارها شيئاً حياً ، يثير في نفس التلميذ الرغبة في الاطلاع ، ويمكن أن تدرس بغير ذلك .

والأخلاق لا ينبغي أن يترك تكوينها للخارج ، فكل لحظة في الدرس تكون فيها الأخلاق ، وكل مؤثر يؤثر في نفس التلميذ هو لبنة في تكوين أخلاقه .

ونحن نشكو من تكوين تلاميذ فقلدوا احترام الكبار ، والخضوع لأي سلطة . ونحن شركاء في المسؤولية عن ذلك ؛ لأن طريقة تعليمنا وتعاملنا مع التلاميذ هي التي تنتجها ؛ فنحن حينما نقهر التلميذ على عمل شيء لا يدرك قيمته ولا يشعر بالحاجة إليه ، ندفعه إلى الثورة والتبرم ، ونجعله يحس أننا خصم متحكم فيه ، بدلاً من أن يحس أن المدرس صديق أكبر ، يتعاون معه على سد حاجاته ، وتمكينه من إشباع ميوله ورغباته . فالتلميذ الذي لا يترك الغرض مما يدرس ، لا يشعر إلا بأن السلطة قوة غاشمة متحكمة ، لا قوة ضابطة لصالح الجميع . ومثل هذا قد يحدث في المنزل .

فالمدرسة والمجتمع شريكان في المسؤولية . ونحن نتحمل نصيبنا منها ، لذلك يجب دائماً أن نتساءل عن أثر اتصالنا بالتلميذ ؛ هل يساعد على أن تصبح شخصيته موالية للمجتمع أو ناقمة عليه ؟

فحينما نضع المناهج يجب أن نذكر أن المنهج يسهم في تكوين أخلاق التلميذ بالقدر الذي يخدم ميوله ويسد حاجاتهم وينشئهم على الاتجاهات الاجتماعية السليمة .

ومعظم المشكلات النفسية والحلقية سببها أن التلميذ لا يشعر أنه يحقق ذاته . ولو كان فيما يعمل وفي علاقاته بالمدرسة يحقق نفسه ، ونزعاته ، ودوافعه الطبيعية انحلت مشكلاته . وليس المقصود بذلك التزعات الفردية التي تبيع لكل واحد أن يفعل ما يشاء ، بل يجب أن تندمج الغاية الفردية في غاية اجتماعية . فمثلاً ،

كل إنسان يحب أن يغالب ويتتصر ، فلو تركت هذه الغاية تنمو في اتجاه فردى ربما أدى ذلك إلى الإجرام ، ولكن هذه الغاية نفسها لو وجهت - كما في فريق الكرة مثلا ، حيث لا بد من التعاون ، وحيث الانتصار هو انتصار الفريق ، وحيث يكون الشعور باللذة لأن الشخص يحقق أهداف المجتمع الذي هو فرد من أفرادهِ - فإن التوجيه يجعل إثبات الذات يتحقق بطريقة مشروعة ، ويعود بالخير على المجموع .

ومن الممكن أن يحدث هذا التوجيه الاجتماعي في الدرس أيضاً . فمشروع ارتضاه جميع التلاميذ ، كتنظيم رحلة أو زيارة متحف أو إنشاء مكتب للبريد أو إخراج تمثيلية أو غير ذلك ، يمكن أن يؤدي إلى تعاون الجميع لنجاح المشروع إذا عرف كل شخص موضعه في هذا العمل وأدرك أن نجاح المشروع وتحقيق هدف الجماعة متوقف على تعاون كل فرد فيها . ومن هنا يتعلم التلاميذ إخضاع غاياتهم الفردية لغاية الجماعة ، فنخرج أفراداً يخدمون المجتمع ولا يبحثون عن مآربهم وغاياتهم الفردية وحدها .

ويمكن أن نجمل ما قلناه في النقاط الآتية :

١ - ليس المهم هو « المؤثرات » بل المهم هو « رد الفعل » أو الآثار التي تترتب على هذه المؤثرات في نفس التلميذ . وقد كانوا قديماً يعتقدون أن الطفل كقرص الشمع يمكن أن ننقش عليه ما نشاء ، ولكن علم النفس الحديث بين خطأ هذا الرأي وأثبت أن النتائج قد تكون عكسية .

٢ - نحن مسؤولون عن إخراج شخصيات نافعة والمناهج وسيلة من الوسائل التي نستعين بها على ذلك .

٣ - يجب أن يكون التفكير من ناحية عقلية التلميذ لا من ناحية عقلية الموجه أو واضع المنهج .

٤ - تكوين الأخلاق يحدث في كل لحظة في حياة التلميذ . فكل حركة محسوبة علينا في تكوين أخلاقه .

* * *

ونختم السيد الوزير كلامه بأن تمنى لأعضاء اللجان المختلفة التوفيق في مهمتهم التي تعلق عليها الأمة أهمية كبيرة في توجيه النشء .

٢ - كلمة الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مقرر شعبة الخطط والمناهج بالرابطة ووكيل معهد التربية

عن المناهج الجديدة وبعض المشكلات المتعلقة بها

نعلم جميعاً أن التعليم في مدارسنا المختلفة - ما عدا الأزهر وما يتصل به من معاهد - كان بضاعة مستوردة من الخارج ، لا تمت بشيء من الصلة إلى الحياة المصرية . فالمناهج مثلاً قد اقتبست غالبيتها من مناهج التعليم في المدارس الغربية في القرن الماضي وكانت - وما تزال - تدور حول دراسة الموضوعات التي كانت تدرس في أوروبا في القرون الوسطى ، ولكن في صورة مبسطة تناسب مستوى التلاميذ ؛ ولهذا لم تتجاوب معها نفوس المتعلمين ، بل لقد نفر الأهالي من هذا النوع من التعليم ، في أول إدخاله مصر ، ولكنهم سرعان ما اكتشفوا أنه يعتبر شرطاً أساسياً للحصول على الوظائف الحكومية ، فغيروا من نظرهم إليه ، وهكذا صار معنى التعليم عندنا هو الذهاب إلى المدرسة لحفظ بعض الرموز أو الحقائق ، التي يعتبر مجرد النجاح فيها الشرط الأساسي للحصول على الوظيفة ، دون أن يكون لهذا التعليم صلة حقيقية بحياة المجتمع المصري ، ودون أن يحقق أى هدف من أهداف التربية الصحيحة .

وقد تسلط على عقولنا - طول هذه المدة - ذلك النوع من المناهج المستوردة فلم نستطع التخلص منه ، رغم الرغبة الحقيقية التي أبدوها رجال التعليم في الثلاثين سنة الماضية ، وكل محاولة لتعديل المناهج ، لتساير النهضة التعليمية التي أعقبت الحرب العالمية الأولى ، وثورة عام ١٩١٩ ، كل محاولة من هذا القبيل ، لم تتعد حذف بعض الأبواب وإضافة بعضها ، أو تقديم بعض الدراسات وتأخير البعض فيدرس تاريخ مصر القديم - مثلاً - في السنة الرابعة بدلا من السنة الأولى ، وتحذف الكيمياء من مناهج الفرقتين الثانية والرابعة ، اكتفاء بتدريسها في السنة الثالثة ، وانتهى الأمر بالعلوم العامة إلى أن ضم

إليها بعض رءوس الموضوعات من مناهج الطبيعة ، والكيمياء والأحياء
وهناك مواد دراسية كانت عرضة للإضافة تارة ، ولالحذف تارة أخرى كعلوم
الفلك ، والجيولوجيا ، والأحياء ، والفلسفة والمنطق .

وكانت عملية وضع المناهج — على هذا الأساس — عملية سهلة ميسورة
لأنها لم تكن تهدف إلى شيء أكثر من إمداد التلاميذ ببعض المعلومات والحقائق
وإكسابهم بعض المهارات التي تنطوي عليها المواد المختلفة . وكان يكفي وضع
المنهج أن يراجع فهارس الكتب ،، ليختار من موضوعاتها ما يريد ، فيصل
بذلك إلى وضع منهج يعتبر — من وجهة النظر السائدة — منهجاً ممتازاً ، يحقق
الغاية المرجوة . والنظرية التي يستند إليها هذا النوع من المناهج ، هي
تمجيد الحقائق التي تحويها المناهج ، واعتبارها نهائية لا تقبل المناقشة ،
ولا مجرد التفكير في صحتها وعدم صحتها . وبذلك تخلق في أبناء الأمة روح
الاستكانة ، والتسليم أمام مواقف الحياة التي تعرض لهم ، فيقبلون ما يفرض
عليهم من سلطات دون نقد أو مناقشة ، وبهذا يحتفظ أرباب السلطان بسلطتهم
ويضمنون استقرار الأوضاع ، على النحو الذي يريدون فرضه على
المجتمع . والغرض من هذا المنهج لا يكون غير إعداد التلاميذ للتخصص في
المواد المختلفة ، حتى ولو لم يكونوا سينخصصون فيها فعلاً . وقد ترتب على ذلك
أن أصبحت المدرسة بعيدة عن الحياة الخارجية كل البعد ، بما تحويه من
نظم ، وجدول للدراسة ، وامتحانات ، وطرق تدريس . . . إلخ .

وقد كان أولياء الأمور ، والتلاميذ ، وكثير من المدرسين ، في الماضي
بل ما زالوا إلى حد ما — مقيدين في إطار هذه الفلسفات القديمة ؛ ولهذا نرى
أن معظم النقد الذي كان يوجه إلى المناهج ، لم يخرج عن أن المادة المقررة
أكثر مما يحتمله عدد الحصص المخصصة لها ، أو أن عدد المواد في الفرقة
تضخم حتى أصبح ١٣ — مثلاً — فصار فوق طاقة التلاميذ ، أو أن التلاميذ
يلدسون الكيمياء في السنة الخامسة ، بعد أن انقطعوا عن دراستها في السنة
الرابعة الثانوية القديمة ، أو أن باب « أول أوكسيد الكربون » يجب أن ينقل
إلى السنة الثالثة ، حتى يمكن البدء بدراسة قوانين الاتحاد الكيميائي في السنة
الخامسة . . . إلى غير ذلك من أنواع النقد ، التي تسير في هذا الاتجاه .

وقد يكون لبعض هذا النقد وجهته ، وقد يكون لشيء من هذه التعديلات

أهمية ، ولكن شيئاً من ذلك لم يكن يمس المنهج في صميمه ، ولم يؤد إلى تغيير جوهرى في تربية النشء ، والأجيال المتعاقبة التى درست هذا النوع من المناهج .

ومصر اليوم على أبواب نهضة شاملة ، فهى فى نهضتها الحاضرة ، قد توسعت فى السنوات الأخيرة ، فى نشر التعليم بين صفوف أبناء الشعب ، وبلغت فى هذا السبيل درجة لم يسبق لها مثيل ، ومن المنتظر أن يتم تعميم هذا التعليم فى وقت قريب ، مع التوسع فى غيره من أنواع التعليم فى المرحلتين الثانوية والجامعية . ولهذا أصبح واجباً علينا أن نعيد النظر فيما نرى إليه من دراسة المناهج المختلفة ، على أساس من الواقع ، ومن الأهداف التى ترمى إليها هذه النهضة ، لا على أساس النظر إلى المناهج على أنها قدر من المعلومات ، يستوعبه التلاميذ للامتحان فيه ، دون أن نتبين أهمية هذه المعلومات للتلاميذ ، ودون أن نتذكر أنهم ينسونها عقب الامتحان — فى الغالب — ودون أن نقدر مدى ما لها من أثر فى حياتهم ، وحياة المجتمع الذى يعيشون فيه .

إن نظرنا إلى المناهج الجديدة ينبغى أن تكون على أساس أن هذه المناهج هى مجموعة الخبرات التربوية التى تهيئها المدرسة للتلاميذ ، تحت إشرافها ، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها ، وترى من ورائها إلى تحقيق أهداف السياسة التعليمية القائمة .

فالمنهج — بمعناه الحديث — يشمل تحقيق الأغراض التى تسعى المدرسة إليها ، والمادة التى نختارها لتعين على تحقيق هذه الأغراض ، والطريقة التى نتبعها فى التدريس ، وأوجه النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ أثناء الدراسة . كما يشمل كذلك : الطريقة التى نقوم بها أعمال التلاميذ ، لمعرفة مدى تحقق الأهداف التى نسعى إلى تحقيقها .

وبهذا تكون صياغة المنهج مشتملة على : أهداف واضحة لكل جزء من المادة التى تدرس ، وعلى طريقة معينة للتدريس ، وعلى أوجه النشاط ، وطرق الاختبارات . فإذا تحدثنا الليلة عن المنهج ، أو عن الصعوبات المتعلقة به ، فيجب أن نفكر فى كل هذه النواحي ، المرتبط بعضها ببعض ، لا فى ناحية واحدة منها ، وهذا ما ينبغى أن يدركه واضع المنهج وغيره ممن يوكل إليهم تنفيذه من المفتشين والنظار والمدرسين .

وإذا فوضع المنهج يتطلب الإلمام بأهداف السياسة التعليمية - وقد لخصتها المذكرات التفسيرية لقوانين التعليم ، والتوجيهات الخاصة بوضع المناهج - كما يتطلب الإلمام بحاجات المجتمع ومشكلاته ، وبخصائص التلاميذ في مختلف مراحل التعليم ؛ حتى يتلاءم المنهج مع هذه الخصائص ، ويتفق مع ميول التلاميذ ، وحاجاتهم في هذه المرحلة .

أما المادة التي نختارها ، فليست مقصودة لذاتها كما كان يحدث في القرون الوسطى وإنما نختار المادة المناسبة ، التي تعيننا على تحقيق أهدافنا . فإذا اخترنا « النظرية الذرية » - مثلاً - فيجب أن يكون واضحاً ، ما إذا كنا نعد التلميذ للتخصص ، أم نساعد على إدراك الاحتمالات الممكنة للعصر الذري الذي يعيش فيه ، أم ندرسه على التفكير العلمي ، أم نرمي إلى تحقيق كل هذه الأغراض مجتمعة . . . ومثل هذا يمكن أن يقال عن اختيار موضوعات ، مثل : البرامسيوم أو الوراثة في علم الأحياء ، أو المستثنى بإلا في قواعد اللغة ، أو الحروب الصليبية في التاريخ ، أو جمهورية جواتيمالا في الجغرافيا . فكل وحدة من وحدات المنهج ، يجب أن يكون الغرض منها واضحاً ، لا في ذهن واضع المنهج وحده ، بل في ذهن المدرس كذلك ، وجبذا لو اتضحت كذلك في أذهان التلاميذ أنفسهم ، لتكون الفائدة أكمل وأتم .

أما طريقة التدريس ، فسوف يساعد تحديد الهدف من المنهج ، على اختيار أنسب الطرق لدراسته . فتحفيظ ألفية ابن مالك للتلاميذ ، قد يكون خير الطرق لدراسة القواعد ، إذا كانت هذه القواعد غرضاً في ذاتها ، وإذا كنا نريد باختيارنا مشكلة صحية في بيئة المدرسة أن نبث في نفوس التلاميذ الرغبة في خدمة الجماعة والعمل المستنير لعلاج هذه المشكلة ؛ فإن ذلك يتطلب أن تكون الطريقة قائمة على إلمام التلاميذ بعناصر هذه المشكلة ، عن طريق الخبرة المباشرة ، من زيارات ، ورحلات ، وتجارب في المعمل للوصول إلى حل معقول لها ، ثم تنفيذ ذلك بما هو في طاقة التلاميذ والمدرسة .

وهكذا نجد أن الطريقة ، والنشاط الذي يقوم به التلاميذ ، يرتبطان أشد الارتباط بالمادة التي نختارها ، والأهداف التي نسعى إليها ، وأن المنهج الذي نضعه ينبغي أن يكون شاملاً كل هذه النواحي .

ومعنى ذلك كله أن عملية وضع المناهج ، التي نحن بصدددها ، لم تعد

عملية يسيرة ، كما كانت في الماضي ، مادعنا نريد أن يكون التعليم في النهضة المصرية الحاضرة ، إحدى الدعائم الرئيسية التي تستند إليها هذه النهضة .

ولسنا نريد أن نسرف في الطموح ، متناسين ما يحيط بنا من ظرف ، فنلجأ إلى الطفرة فيما نحن بصددده من تغيير ، ذلك لأنه ينبغي أن نراعى مدى استعداد المدرسة لتنفيذ المناهج الجديدة ، سواء في ذلك مبانيها ، وطاقها المالية ، ومدرسوها ، والكتب المناسبة . . . وهذا كله يدعونا إلى التريث .

سوف تصادف المدارس ؛ لتنفيذ المناهج الجديدة ؛ عقبة الكتب التي تعالج أبواب المنهج بابا ، بابا ، على النحو المؤلف في التعليم المصري . فهذه الكتب غير متوافرة . ولست مغالياً — بهذه المناسبة — حين أذكر أن هذه الطريقة السهلة في تأليف الكتب ، كثيراً ما كانت سبباً من أسباب الضعف في التعليم المصري ؛ ذلك لأن كلا من التلميذ والمدرس ، كان يلتزم طريقة الكتاب ، وتجاربه ، ومعلوماته ؛ حتى أصبح الكتاب المقرر شيئاً أقرب إلى الكتب المقدسة ، له من السلطة والنفوذ على نفوس التلاميذ ، ما يخلق فيهم الروح السلبية ، والاعتماد على الغير في حياتهم ، ذلك لأنه يقدم لهم المعلومات سهلة ميسرة ، في صورة نهائية ، لا تقبل المناقشة ، فيركن التلميذ إلى الحفظ والاستظهار لما هو وارد في الكتاب المقرر ، دون زيادة عليه ، أو نقصان فيه ، فيضمن بذلك النجاح في الامتحان ، بأيسر السبل ، وهكذا تهمل الأهداف الحقيقية من التعليم ، وتفشل المدرسة في أداء رسالتها .

وهناك نقص كبير في المدرسة — في الظروف الحاضرة — من حيث المباني ، والأدوات ، والمرافق الأخرى ، وقد يحتاج بعض الناس بأن هذا النقص لا يمكننا من أن نحقق ما توصي به التوجيهات الخاصة بلجان وضع المناهج ، حين تكرر أهمية العناية بالخبرات المباشرة ، التي تتطلب من التلاميذ جهداً إيجابياً ، لاستيضاح الحقائق والوصول إلى المبادئ العامة ، مما يتطلب استعداداً من نوع خاص . ولكننا نعتقد أننا لا نستغل الإمكانيات التي تحت أيدينا إلى أقصى حد ممكن ، وكثيراً ما يكون النقص الذي نشعر به بسيطاً ، بحيث يمكن التغلب عليه بأقل مجهود ممكن ، ولكننا بدلاً من أن نفعل ذلك نستغل هذا النقص البسيط ، لإهمال العناية بالخبرة المباشرة للتلاميذ . والأمثلة على ذلك كثيرة ، منها : الأجهزة في العلوم الطبيعية ، وميزانية الرحلات وكيف تنفق ، واستخدام

الأفلام السينمائية والهوايات العملية ، وغير ذلك كثير .
وبعد ؛ فسوف تلقى المناهج الجديدة على هيئة التفتيش بالوزارة عبثاً
جديداً ، لكي تحقق أهداف السياسة التعليمية الجديدة ؛ لأن المناهج ستعرض
الكثير من المشكلات الاجتماعية ، وستعنى بالبيئة المحلية ، وهذا يتطلب الحصول
على معلومات وإحصائيات ، ليس في ميسور كل مدرس الحصول عليها ،
وهنا يجب أن يعمل مكتب التفتيش المركزي في الوزارة ، والمحلى في المناطق ،
على إمداد المدرسين بالمعونة اللازمة لهم ، وبالإرشاد الكافي ، وأن يعتمد مع المدرسين
والمدرسين الأوائل اجتماعات دورية في كل ناحية ؛ للتفاهم على كيفية السير ،
وفق الاتجاهات الجديدة في هذه المناهج ، وكيفية التغلب على ما يعترضهم
من عقبات .

ولا شك أن المناهج الجديدة للمدارس ، تتطلب إعادة النظر في مناهج
الدراسة بمعاهد إعداد المعلمين ، حتى يمكننا أن نعد المدرس ، الذي يستطيع
القيام برسائله لتحقيق أهداف النهضة التعليمية الحاضرة ، بحيث يكون مدرساً
مستنيراً بمقومات حضارته . وقد انتهى الوقت الذي كان يفخر فيه مدرس الطبيعة
بأنه لا يدري شيئاً عن المشكلات الاجتماعية في بيئة المدرسة ، بحجة أن هذا
من اختصاص مدرس المواد الاجتماعية .

وأخيراً ، أرجو أن نلاحظ أن عمل لجان وضع المناهج ، يجب ألا ينتهى
بمجرد الفراغ من صياغة هذه المناهج ، بل يجب أن تظل هذه اللجان قائمة
باستمرار ؛ لمراقبة مدى نجاح المنهج الذي تضعه ، ولتقويمه وتحسينه من آن
إلى آخر ، بما يضمن تحقيق الأغراض العامة والخاصة منه .

وحبذا لو عقدت اجتماعات متعددة أثناء العام الدراسي ، تضم أعضاء
كل لجنة ، وممثلين من هيئة التفتيش ، ومن المدرسين والنظار ؛ للتباحث
والتشاور ، فإن عملية بناء المنهج عملية مستمرة . والمنهج الحديث منهج ينبض
 بالحياة دائماً ، والحياة تتطلب النمو والاستمرار .

توجيهات للجان وضع المناهج

بمناسبة إعادة النظر في مناهج الدراسة بمدارس المرحلتين الابتدائية والثانوية في صيف سنة ١٩٥٣ أرسلت الوزارة هذه التوجيهات إلى أعضاء لجان المناهج المختلفة لمراجعتها عند وضع المناهج الجديدة .

١ - أول أهداف السياسة التعليمية الجديدة إعداد أبناء الأمة ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسؤولياتهم الفردية والاجتماعية وعلى أن يشقوا طريقهم في الحياة ، وذلك عن طريق إيقاظ ذكاء التلاميذ وتنمية مواهبهم ليتمكنوا من توجيه حياتهم الوجهة الصالحة ، وتمكين ذوي الاستعدادات من أبناء الأمة جميعاً من مواصلة التعليم إلى أقصى حد تؤهلهم له استعداداتهم وميولهم سواء أكانت نظرية أم عملية ، مع بث الرغبة في نفوس الناشئين في خدمة الجماعة والعمل المستنير على علاج نواحي النقص في حياتها عن طريق التعاون وتحمل المسؤوليات .

٢ - والمناهج الدراسية أداة من الأدوات الأساسية التي تسعى المدرسة عن طريقها إلى تحقيق أهداف المجتمع . ولا يجوز النظر إلى المنهج على أنه قلم من المعلومات يستوعبه التلاميذ ليؤدوا به الامتحان آخر العام ، بل ينبغي أن يفهم على أنه مجموعة من الخبرات التي تهيئها المدرسة لإحداث تغييرات في تلاميذها لكي يتم نموهم في الاتجاهات السليمة . فإذا اقتصر المنهج على تلقين الحقائق فإنه يخلق من التلميذ شخصاً سلبياً ضعيف الهمة يتقبل عادة كل ما يلقى إليه . أما إذا قام المنهج على أساس كسب الخبرة والتفكير السليم أثناء البحث عن الحقائق ، فإن ذلك يكون أدعى إلى إعداد التلميذ لحل مشكلاته بنفسه وتمحيص ما يلقى إليه من آراء وأفكار .

٣ - وعلى كل لجنة قبل الشروع في وضع المنهج أن تبدأ بتحديد الأغراض التي تقصد من تدريس المنهج الذي تضعه وذلك لتحقيق صفتي التكامل

والإفادة . وعليها أن توضح كيفية تحقيق هذه الأغراض في مجموعة من التوجيهات تلحق بالمنهج وتتضمن بعض الأمثلة العملية ، فلا يجوز مثلاً أن يكتفى بالقول إن دراسة مادة معينة تهدف إلى تربية التلاميذ تربية قومية أو تعريف التلاميذ بالبيئة أو تعويدهم التفكير العلمي أو غير ذلك من المعاني والأهداف العامة التي تهمل عادة عند تنفيذ المنهج إذا لم توضع بالأمثلة . وبالإضافة إلى الأغراض العامة يحسن بقدر الإمكان أن تحتوى التوجيهات على الغرض من دراسة كل موضوع ونوع المادة التي تعين على تحقيق ذلك الغرض ، وكذلك أمثلة لأنواع النشاط المختلفة التي يقوم بها التلاميذ أثناء هذه الدراسة . فالمادة نفسها لا يمكن أن تكون غرضاً في ذاتها ، فهي لا تخرج عن كونها أداة نستعين بها على تحقيق أهدافنا التعليمية ، فقواعد اللغة مثلاً لا يمكن أن تكون مقصودة لذاتها وإلا صرف المدرس فيها وقتاً وجهداً لا يتحقق معه الغرض الأساسي منها ، وهو إعانة التلميذ على الأداء السليم ، ومعروف أن الأداء السليم يرجع إلى المران والتعود أكثر مما يرجع إلى حفظ القواعد . ولعل هذه النظرة تنقل مركز التوكيد والاهتمام من قواعد اللغة إلى التعبير اللغوي السليم . وينطبق مثل هذا على القوانين العلمية والقواعد الرياضية وما إلى ذلك .

٤ - يجب أن يتصف المنهج بالمرونة بحيث يمكن تطبيقه على بيئات مختلفة وفي ظروف متفاوتة للوصول إلى نفس الأغراض العامة ، فليس المقصود أن يصب التلاميذ جميعاً في قالب واحد ولا أن ترسم للمدرسين جميعاً وسيلة واحدة ، فالمفروض أن تقسح المجال للتنوع هنا وهناك ، ومعروف أن أبواب المعرفة متعددة ، وبالرغم من تعددها فإذا أحسن اختيارها واستخدامها بحسب ظروف كل مدرسة أو منطقة فإنها تؤدي إلى نفس الأغراض الأساسية من تكوين فكرى وخلقى واجتماعى .

٥ - وليس الغرض من إعادة النظر في المناهج الحالية مجرد حذف بعض الأبواب وإضافة أبواب أخرى ، أو مجرد تقديم وتأخير في موضوعات المنهج ، رغبة في التخفيف أو في إمداد التلاميذ بمعلومات تعينهم في مراحل قادمة أو غير ذلك . وإنما يجب أن يراعى عند وضع المناهج الجديدة اختيار المادة التي تساعد على كسب الخبرة . فالمادة التي تتطلب جميع البيانات والوصف والتجريب أكثر فائدة من المادة التي لا تتطلب هذا . فدراسة تاريخ مصر عن طريق المعالم

التاريخية الملموسة الموجودة في متناول التلاميذ أجدى عليهم من دراسة حقائق تاريخية لا يمكن الوصول إليها إلا في بطون الكتب . والتجارب العلمية القائمة على استعمال أجهزة يركبها التلاميذ أنفسهم أجدى عليهم من دراسة الحقائق العلمية المجردة أو الحقائق القائمة على تجارب موصوفة في الكتب .

٦ - ومعروف أن الغرض الأساسى ليس مجرد الدراسة المنطقية للمادة نفسها وإنما هو إثارة النشاط الذهنى والعملى إثارة تقوم على الصلة الوثيقة القائمة بين مادة الدراسة وبين البيئة وحاجات الحياة ومشكلات المجتمع . فإذا كان تقدم الدراسات الكهربائية قد أدى إلى تيسير الاتصال بين الناس فإن الاقتصار على دراسة نظريات الكهرباء لا يعنى إدراك التلاميذ لما للتقدم العلمى فى هذه الناحية من أثر فى حياتهم ولا يمكنهم من فهم الصلة بين هذه العلوم وبين المشكلات الاجتماعية التى تحيط بهم أو يدفعهم إلى التفكير فى حل هذه المشكلات بالاستعانة بهذه العلوم .

ومعنى هذا أن مادة الدراسة يجب أن تكون نابعة فى أول الأمر مما يحيط بالتلميذ وأن تكون نتائجها عائدة بالتطبيق فى ميدان الحياة العلمية . فدراسة الأمور الميكانيكية والكهربائية التى نبعت فى أصلها من مشكلات التلميذ الحية تؤدى إلى حسن فهمه وحسن استعماله لما يحيط به مما يرتبط بهذه الدراسات .

كذلك مادة الجغرافيا إذا تذكرنا أنها دراسة للعلاقة بين الإنسان وبيئته أمكننا أن نبدأ بعلاقة الطفل ببيئته المترية والمحلية ، وما يظهر فى هذه البيئة من حاجات ، وما يطرأ على العلاقة من تغيرات من يوم إلى يوم ومن فصل إلى فصل آخر من فصول السنة وما تتطلبه هذه التغيرات من تغير فى العادات والتصرفات . ويشعر التلميذ كذلك بالتغيرات التى تظهر فى الانتقال من مكان إلى آخر كالانتقال بين المدينة والريف أو بين المدن الساحلية والداخلية ، وهذه تتطلب تغيرات فى العادات والتصرفات وأحوال المعيشة ومصادر الرزق وغير ذلك . هذه كلها يمكن أن تكون بدايات تبنى عليها وتدور حولها دراسات من شأنها أن تؤدى آخر الأمر إلى تنظيم الخبرات وإلى اطراد التوسع فى ميدان الدراسة .

فكأن البدء بدراسة الموضوعات بمواجهة مشكلة من واقع المشكلات الحقيقية

بالنسبة للتلميذ بطريقة تتناسب مع مستواه وتشبع ميله واهتمامه هو الذى يحقق الربط بين المادة وحياة التلميذ ويجعلها أكثر جاذبية وتشويقاً له ، فتثير فيه الرغبة فى الدرس والبحث وإعمال الفكر ، ويكون الدرس بهذا خلواً من الجفاف والتفكك والتفاهة .

٧ - ويتطلب هذا الاتجاه إزالة الفواصل الجامدة بين الموضوعات المختلفة فى المادة الدراسية الواحدة وكذلك بين المواد المختلفة . فى علم الحياة مثلاً لا يجوز أن تقتصر دراستنا أحياناً على الزهرة وأحياناً على الجذر ، أو تقتصر على التكاثر فى الحيوانات الدنيئة ثم التكاثر فى الحيوانات الراقية ، وإنما يجب أن تكون معالجة المشكلات بحيث يتسع أفق التلميذ ليشمل المبدأ الواحد فى ميادين مختلفة فيمكن معالجة التكاثر فى مختلف الميادين ، ويمكن معالجة العلاقة بين تكوين الكائن الحى وبين بيئته مما يؤدى إلى نموه واستمرار حياته ووقايته من عوادي الطبيعة واستفادته مما فى البيئة من إمكانيات .

أما فيما بين المواد المختلفة فقد تستلزم دراسة العلوم بعض الدراسات التاريخية والإحصاءات الاجتماعية . ومنهج المواد الاجتماعية قد يتعرض لبعض الحقائق العلمية وهكذا . على أن هذا كله يتطلب الاعتماد على كثير من الخبرات المباشرة التى تتطلب من التلميذ جهداً إيجابياً لاستيضاح الحقائق والوصول إلى المبادئ العامة وذلك عن طريق القيام بالتجارب والرحلات وزيارة المصانع والمنشآت والآثار والحدائق الحقول والبحيرات والمستنقعات والأنهار والترع وساحل البحر وغير ذلك مما لا يسهل حصره . ولا شك أن التلميذ يستطيع أن يستمد الكثير من الحقائق بالرجوع إلى الكتب ولكنه لا يجوز الاقتصار على الكتب المدرسية بل يجب أن يتعلم التلميذ الانتفاع بالمراجع العامة فى المكتبة .

أما المذكرات المملة والملخصات فإن ضررها فى الغالب أكثر من فائدها . من الخير أن تنص لجان المناهج صراحة فى توجيهاتها على عدم قيام المدرسين بالاعتماد على هذه الملخصات والمختصرات المألوفة .

٨ - ومعنى هذا أن المقصود بالمادة هو المشكلات التى تعرض للبحث والبيانات اللازمة لحل هذه المشكلات وما يقوم به التلميذ من أوجه النشاط العلمى والذهنى بالاشتراك مع زملائه أو مع المدرس للحصول على المعلومات وتوضيح المشكلات والوصول إلى الحلول الممكنة لها ، ويراعى أن يكون الاسترشاد بفكرة

الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب قائماً على ما يراه التلميذ من هذه النواحي . فالذى يكون بسيطاً في نظر المدرس قد لا يكون بسيطاً في نظر التلميذ فالخلية قد تكون في نظر المدرس أبسط من الجسم ولكن الجسم أبسط من الخلية في نظر التلميذ .

٩ - لا يجوز أن تجنح الدراسة في أية مرحلة ، وخاصة في المراحل الأولى (الابتدائية والإعدادية) ، إلى الإكثار من التفاصيل التي تؤدي إلى حشو الذهن بالمعلومات حشواً يصعب معه هضم المادة ، بل يحتمل أن يفضل في خلالها وينصرف معظم جهده إلى الحفظ وإلى مجرد التحصيل بالصورة التي تعينه على أداء الامتحان . لهذا يجب الاختصار على أمهات المسائل والأفكار الأساسية التي ينبغي أن يمثلها التلميذ والتي تؤدي إلى الأغراض المرجوة من دراسة المادة دراسة حية مبنية على النشاط والتفاعل بين التلميذ وبيئته ومؤدية إلى تكوين اتجاهات للفكر والعمل والسلوك الفردي والاجتماعي المرغوب فيه بالصورة التي سبقت الإشارة إليها .

١٠ - وينبغي أن توجه العناية إلى النواحي القومية وما يطرأ عليها من تطور ، ثم إلى النواحي العالمية المتصلة بالنواحي القومية بقدر ما يسمح به نضج التلميذ ومستواه العقلي لأن إعداد المواطن المصري الصالح المتبصر بمقومات الحضارة التي يعيش فيها ، والذي يمكنه أن يسهم في التقدم الاجتماعي والمشاركة في حل مشكلات المجتمع على أساس من التفكير العلمي لا يتم إلا إذا كانت المناهج تساعد التلميذ على فهم المجتمع المصري وما عاناه في الماضي من صعوبات وكيف عمل على التغلب عليها وجهوده الحالية الموجهة نحو تطهير نفسه والارتفاع بنظمه ومقوماته بما يضمن الحياة السليمة الكريمة للشعب .

وليس المقصود أن يقتصر هذا على مادة بعينها ، مثل مادة دراسة المجتمع المصري بل يجب أن تساهم في تحقيقه مناهج المواد المختلفة ، فمناهج المواد الاجتماعية والفنون ، والعلوم ، وخاصة المراحل الأولى ، يجب أن يكون الأصل فيها هو دراسة البيئة المصرية والحياة المصرية ، ثم تتسع الدراسة كي تشمل البلاد العربية الأخرى ثم غيرها من البلاد التي تتصل حياتها بحياة مصر . فيكون المحور الذي تدور عليه دراسة التاريخ هو تاريخ مصر وحضارتها ، مع العناية بدراسة تاريخ البلاد العربية المرتبط بتاريخ مصر ، ثم تاريخ البلاد الأخرى التي كانت لها بمصر صلات تاريخية بالقدر الذي يمكن التلميذ من فهم هذه الصلات وأثرها في حياة

الأمة المصرية ، ويكون المحور الذي تدور عليه دراسة الجغرافية جغرافية مصر والنيل والعوامل والظواهر الجغرافية العامة تتمثل فيهما ، ثم دراسة جغرافية البلاد والمناطق التي لها علاقة بمصر وفي مقدمتها البلاد العربية الأخرى ، ويراعى في دراسة تاريخ وجغرافية مصر أن تبنى الدراسة على المشاهدة الفعلية للمعالم التاريخية والجغرافية وأن يعنى بدراسة مظاهر الحياة المعاصرة وتطورها كطرق المواصلات وأساليب البناء والملابس وطرق الرى وما إليها .

أما العلوم فينبغى أن يبدأ فيها بدراسة المشكلات الاقتصادية والصحية والشخصية التي نعانيها ، وأن يكون في برنامجها نصيب لزيارة المنشآت الزراعية والصناعية وغيرها ، للوقوف على ما تقوم به من نواحي النشاط الإنسانى الهامة . ومصر تعاني ما خلفت القرون الماضية من الأضرار في العادات والأخلاق والمعاملات وأساليب الحياة ، ومن واجب المدرسة أن تعمل على إزالة هذه الأضرار وأن تمكن ناشئة البلاد من الوقوف على الاتجاهات الاجتماعية القديمة ونقدتها ومواجهتها بالعقل والحكمة ، وتكوين اتجاهات جديدة تتناسب مع نهضة مصر الحاضرة ، فنهج الدين مثلاً لا يؤدي وظيفته الجوهرية إذا لم يحدث آثاره الوجدانية في توجيه حياة الناشئة توجيهاً يقيم الأساس الروحي للنهضة الحاضرة ، ويعالج المساوئ الخلقية والاجتماعية التي شاعت في المجتمع المصرى في الحقبة الأخيرة . كذلك يجب أن تعنى مناهج الصحة والتربية البدنية بعلاج ما ورثناه في حياتنا من مجافة لأساليب الحياة الصحية ومن خمول وانطواء على النفس وسلوك غير اجتماعى . وهكذا في سائر المواد .

١١ - والمناهج لكل مرحلة من مراحل التعليم (الابتدائية - الابتدائية الراقية - الإعدادية - الثانوية) ينبغى أن تكون وحدة قائمة بذاتها ، ولذلك يجب أن يراعى عند وضع مناهج كل مرحلة أن تكون هذه المناهج بحيث يمكن التلميذ أن يقف عند نهايتها إذا أراد أو إذا لم تسمح له الظروف بالاستمرار في المرحلة التالية على أنه يجب أن نتذكر أن عملية التعليم عملية مستمرة ومتدرجة . وهى تبدأ في الطفولة الأولى وتستمر مع الشخص طول الحياة . فالدراسة في المدرسة الابتدائية يجب أن تجد جذورها في حياة الطفل وأن تربط بها ربطاً يتركه الطفل بفطنة ووضوح . والمرحلة الإعدادية هى مرحلة وسطى بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية ، فيجب أن تكون مناهجها متصلة بنجرات التلاميذ في المدرسة

الابتدائية ، وتكون في الوقت نفسه تقطاً للبداية تبنى عليها مناهج المرحلة الثانوية .
 ١٢ - وليس معنى هذا أن تكون الدراسة في مرحلة ما مجرد توسع في دراسة
 أخذها التلميذ قبل ذلك بصورة مختصرة . بل يجب أن تهتم الدراسة في كل مرحلة
 بالخصائص العقلية والحاجات النفسية والميول المختلفة للتلميذ في هذه المرحلة ،
 وما يتبع ذلك من تطور الأهداف العامة لهذه المراحل .

فإذا نظرنا المسألة من الناحية السيكولوجية ، يمكن القول بوجه عام أن
 الحلقتين الأولى والثانية من الدراسة الابتدائية تقابل مرحلة الطفولة ، وأن الدراسة
 الإعدادية تقابل مرحلة المراهقة - ومثلها الحلقة الثالثة من الدراسة الابتدائية مع
 الدراسة الابتدائية الراقية - وأن الدراسة الثانوية تقابل مرحلة البلوغ والرشد ، وينبغي
 أن تراعى اللجان الخصائص الجسمية والنفسية لهذه الأطوار عند وضع مناهج كل
 مرحلة .

وأما الأهداف العامة للمراحل التعليمية فهي مفصلة في المذكرتين التفسيريتين
 للقانونين رقم ٢١٠ ورقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ وفي البيان الوزاري الملحق بها وعلى
 اللجان قبل البدء في وضع المناهج أن تطلع على هذين القانونين وعلى المذكرتين
 والبيان ، حتى يحمي عملها متفقاً مع روح السياسة التعليمية الجديدة .

وينبغي أن يلاحظ فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية أن الدراسة في الحلقة الأخيرة
 من هذه المرحلة - السنتين الخامسة والسادسة - تتميز عنها في الحلقتين الأولى
 والثانية من عدة نواح ، ففضلاً عن بلوغ التلميذ في تلك الحلقة مستوى أعلى من
 النضج ودخوله في دور المراهقة ، فإن المنتظر أن يكون قد أتقن القراءة والكتابة
 فيصبح من المستطاع توسيع دائرة خبرته عن طريق استخدام الكتب والمطبوعات
 ليكمل بها ما يحصله من خبرات مباشرة عن طريق اتصاله بالبيئة . ثم إن هذه
 الحلقة ستكون الحلقة الأخيرة من التعليم المدرسي للكثرة من الأطفال في السنين
 العشر القادمة على الأقل ، فيخرجون منها إلى ميدان الحياة العملية . ولا بد أن
 يكون لذلك أثره في مناهج الدراسة ، فيلاحظ فيها الاكتفاء الذاتي من جهة ،
 وإعداد التلميذ لوجوه النشاط التي تتطلبها منه تلك الحياة الجديدة من جهة
 أخرى ، بقدر ما يسمح به مستوى نضجه وتحمل مداركه .

كذلك ينبغي أن يلاحظ أن المرحلة الإعدادية هي مرحلة الكشف عن
 مواهب التلاميذ وميولهم الخاصة حتى يمكن توجيههم في نهاية هذه المرحلة إلى نوع

التعليم الذي يصلحون له في المرحلة التالية . لهذا يجب أن تمتاز الدراسة في هذه المرحلة بالمرونة وابتكار وجوه النشاط المختلفة وإتاحة فرص التعبير أمام التلميذ لهيئة الجو الذي يسمح بالنشاط المرتب ، من رحلات ومعسكرات وتجارب وتمثيليات ومعارض واقتناء المجموعات وإنماء الهوايات . فلكل هذه الأنواع من النشاط وظيفتان إحداهما تكوينية تعليمية والأخرى اختبارية وتقديرية تساعد كلا من المدرس والتلميذ على الكشف عن المواهب والقدرات المختلفة .

ومتى تكشفت مواهب التلميذ وبرزت ميوله فإن الدراسة في المرحلة الثانوية النهائية يجب أن تتيح له كل فرصة ممكنة لتنميتها والتوسع في الدراسات التي تغذيها ، وأن تشجعه على الانطلاق في الناحية التي يأنس في نفسه الاستعداد للانطلاق فيها ولذلك يحسن أن تقتصر المناهج على الخطوط العامة التي تشير إلى نوع الدراسة ولا تحددها تحديداً ضيقاً . ولا قيمة لأية دراسة في هذه المرحلة إذا لم تكن قائمة على حرية البحث والتربيب وجمع البيانات والاعتماد على الخبرة الشخصية والتفكير المستقل القائم على البدء بالمشكلات والوصول إلى النتائج والقيام بالتطبيقات .

المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة

انتهزت اللجنة التعليمية بجماعة الرواد فرصة تجمع عدد كبير من المدرسين ورجال التعليم في لجان الامتحانات وتقدير الدرجات بالقاهرة في الصيف الماضي فأقامت أسبوعاً للتعليم لمناقشة السياسة التعليمية الجديدة وما يتصل بها من مسائل ومشكلات ، في ندوات عقدت بحديقة معهد التربية للمعلمين بجامعة إبراهيم واشترك فيها عدد كبير من رجال التربية والتعليم خلال الأسبوع الأول من شهر يولييه سنة ١٩٥٣ .

وقد خصص اليوم الرابع من هذا الأسبوع لمناقشة موضوع المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة . وبعد أن أقيمت الكلمات التي نسجل بعضها فيما يلي طرح الموضوع للمناقشة العامة التي اشترك فيها الحاضرون . وقد رأس هذه الجلسة السيد الرائد الدكتور يوسف صلاح الدين قطب وكيل معهد التربية للمعلمين وأستاذ علم المناهج وطرق التدريس . وفيما يلي خلاصة الكلمات التي أقيمت :

١ - تقديم الموضوع

للدكتور يوسف صلاح الدين قطب

حللنا ونقدنا في الجلسات السابقة لهذا المؤتمر السياسة التعليمية كما نقدنا أنفسنا كمعلمين ونقدنا الطريقة التي نجابه بها المشكلات التعليمية في المدرسة وخارجها . وكان رائدنا في كل هذا ولا شك هو تحسين ما نحن فيه وما نقوم به من رسالة هامة وهو دليل الحيوية والرغبة في النمو والنهوض والتقدم . على أننا قد وصلنا في ختام جلسات هذا المؤتمر إلى الدرجة التي يجب أن نفكر فيها في البناء وفي بلورة الأفكار السابقة في صورة عملية قابلة للتنفيذ في الظروف

التي نمر بها . وقد تحدثنا في أكثر من جلسة عن السياسة التعليمية الجديدة وأهدافها ، والسؤال العملي الذي يلقي علينا في هذا الاجتماع هو كيف يمكن أن نحقق هذه الأهداف عملياً ، ونرجو أن نخرج ببعض الاقتراحات المحددة في هذا السبيل .

ومن المعلوم أن المناهج الدراسية أداة من الأدوات الأساسية التي تسعى المدرسة عن طريقها إلى تحقيق أهداف أي سياسة تعليمية . ولذلك يجب أن تكون المناهج تطبيقاً عملياً لأهداف هذه السياسة . أما إذا وضعت المناهج منفصلة عن السياسة التعليمية فإن ذلك يكون دليلاً على التخبط الذي يؤدي إلى فشل كبير في تحقيق أهداف المجتمع .

وقد سبق أن نوقشت هذه الأهداف بتفصيل كاف عند الكلام عن السياسة التعليمية الجديدة في هذا المؤتمر . كما أن الثورة الحديثة التي أقرها المجتمع ، والعهد الجديد الذي نسير ، فيه قد أمدانا بالأهداف والآمال التي نسعى إلى تحقيقها . ولم تغفل قوانين التعليم الجديدة والمذكرات التفسيرية الملحقة بها تحديد بعض هذه الأهداف التعليمية . وقد جاء في إحدى هذه المذكرات ما يأتي : « إن أول أهداف السياسة التعليمية الجديدة إعداد أبناء الأمة ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية ، وعلى أن يشقوا طريقهم في الحياة ، وذلك عن طريق إيقاظ ذكاء التلاميذ وتنمية مواهبهم ، ليتمكنوا من توجيه حياتهم الوجهة الصالحة ، وتمكين ذوي الاستعدادات من أبناء الأمة جميعاً من مواصلة التعليم إلى أقصى حد تؤهلهم له استعداداتهم وميولهم ، سواء أكانت نظرية أم عملية ، مع بث الرغبة في نفوس الناشئين في خدمة الجماعة والعمل المستدير على علاج نواحي النقص في حياتها عن طريق التعاون وتحمل المسئوليات » . ولكي نتمكن من تحقيق هذه الأهداف عن طريق المناهج الدراسية فإن ذلك يتطلب من واضعي المناهج وكذلك من المشرفين على تنفيذها من مدرسين ومفتشين ونظار أن يكونوا أولاً على دراية كافية بشئون المجتمع المصري ومشاكله وحاجاته وظروفه الحالية والاتجاه الذي يسير فيه تطوره والقيم الروحية والخلقية التي يقرها ويتمسك بها حتى تجيء هذه المناهج وتسير خطوات تنفيذها وفق آمال المجتمع وأهدافه . كما يجب أن يكون كل متصل بهذه المناهج على خبرة ودراية بخصائص الأطفال في أدوار نموهم المختلفة حتى يتمكن من تربيتهم وتوجيههم

وفق خصائصهم وحاجاتهم ويولهم لا وفق حاجاته وميوله ورغباته ، وحتى يتمكن من اختيار مادة الدراسة وأنواع النشاط المختلفة المتصلة بهذه الدراسة والطريقة التي يتبعها بحيث تناسب التلاميذ وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية .

والآن فلنتصور أنه أمكننا التحرر من قيود المناهج التقليدية وما تتضمنه من أهداف ومادة وطرق تقليدية للتدريس وأنا بدأنا نفكر في وضع مناهج التعليم لتحقيق الأهداف التربوية السابق مناقشتها والمستمدة من أهداف المجتمع ، فما هو نوع الخبرات التي يجب أن نهيئها للتلاميذ في المدرسة ، وما هي مادة الدراسة التي نختارها وألوان النشاط التي نستثيرها في التلاميذ ، وما هي الطرق التي نتبعها في التدريس وفي الإدارة المدرسية وتكوين العلاقات المختلفة داخل المدرسة حتى نتمكن من تحقيق أهدافنا .

هذا ما نأمل أن نسمعه الآن في الكلمات التي ستلقى علينا وفي المناقشة التي ستتلو ذلك حتى نخرج بنتائج عملية يمكننا العمل على تطبيقها في ظروفنا الحالية فتسترشد بها بلحان المناهج المختلفة . ويجب أن نتذكر دائماً أن العبرة ليست بالمنهج ولكن بالروح التي ينفذ بها . فهما كان المنهج مثالياً فمن المحتمل أن يساء تنفيذه . ومهما كان المنهج تقليدياً فإن المدرس الممتاز يمكنه أن يستغله لتحقيق أهداف التربية إذا كانت هذه الأهداف واضحة في ذهنه . ولذا يجب ألا ننظر إلى المناهج من ناحية وضعها فقط ، بل يجب أن ندخل في الاعتبار أيضاً القائمين على تنفيذها .

٢ - كلمة الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة إبراهيم

ماذا نقصد بالمنهج ؟

نريد أن نؤكد أولاً أن المنهج في نظرنا هو حياة التلاميذ التي توجهها المدرسة وتشرف عليها وتحمل مسؤوليتها ، في داخل الأبنية المدرسية وخارجها .
فإذا كان هذا هو المنهج الذي نقصده فهل يقلل من قيمة المواد الدراسية أو يهملها ؟

إنه في الحقيقة لا يقلل من قيمة هذه المواد ولا يهملها ، بل يجعل لها مكانتها فيه ، وكل ما في الأمر أنه لا يتخذها غاية في ذاتها ، بل يتخذها مرشداً في اختيار أنواع الخبرات وتنظيمها ، أو ألوان النشاط التي توجهها المدرسة توجيهاً له أثره وقيمته في تربية التلاميذ التربية السليمة المنشودة . ومعنى ذلك أن يصبح حكمنا على هذه المواد مبنياً على مقدار معاونتها في تربية التلاميذ تربية تتمشى مع الأهداف التربوية السليمة .

هذا هو معنى المنهج الذي نقصده ، وهذه هي مكانة المواد الدراسية فيه ، فكيف نربط بينه وبين السياسة التعليمية الجديدة على أحسن وجه مستطاع ؟
يجب أن نقوم أولاً بتحديد الأهداف التربوية الصحيحة التي تتضمنها السياسة التعليمية الجديدة ، ثم نجعل من هذه الأهداف أساساً لتطبيق معنى المنهج الذي ذكرناه ، وأساساً لمركز المواد الدراسية فيه . فبذلك يوجه المنهج توجيهاً يؤدي إلى بلوغ الأهداف الجديدة التي ننشدها . ولكي يتم هذا على أحسن وجه ممكن ، يجب أن نراعى في المنهج اعتبارات خاصة كثيرة .

وهذه الاعتبارات يكمل بعضها بعضاً بشكل يوجب تداخل أكثر من واحد منها في أي جانب من جوانب منهجنا الجديد . من أجل هذا سأشير أولاً إلى أهم هذه الاعتبارات المترابطة ، ثم أذكر بعد ذلك أمثلة تراعيها ، ليسهل علينا تتبع هذه الأمثلة :

إن من أهم هذه الاعتبارات ألا نجعل المنهج مشتملاً على تفصيلات تقيد المدرس تقييداً تاماً في عمله ، بل نجعله يشتمل أولاً على الاتجاهات العامة في الخبرات « التي سيمر التلاميذ فيها » وعلى الاتجاهات العامة في المادة المتصلة بهذه الخبرات . وبعد ذلك نجعله يشتمل على عدة اقتراحات مختلفة مرنة عن طرق اختيار هذه الخبرات ، وعن المادة المتصلة بها ، وعن تنظيم ذلك كله ، وعلاقته بجو المدرسة عامة ، وموقف المدرس فيه . وبذلك يصبح المنهج مشتملاً ضمناً على الخطوط الرئيسية في الطريقة ، لأن الطريقة جزء من المنهج لا يتجزأ عنه ولا يجوز فصله منه خصوصاً إذا اتخذناها بمعناها الواسع وهو « توجيه التلميذ وإرشاده كي يكون اتجاهات مرغوباً فيها ويكتسب معلومات ضرورية وعادات ومهارات سليمة في التفكير والسلوك العام » .

ومن الاعتبارات التي يجب أن نراعيها في المنهج أيضاً أن يكون هناك اتصال واستمرار في الخبرات التي يمر بها التلاميذ بأن نأخذ كل خبرة شيئاً من الخبرات السابقة لها وتعديل بعض التعديل في القيمة التي تليها وتتلاءم مع حاجات التلميذ وقدراته . وفي كل ذلك تكون الخبرات متصلة بكل التلميذ من نواحيه العقلية والجسمية والصحية والوجدانية والاجتماعية ، وتكون مبنية أيضاً على ممارسة التلميذ الشخصية ، واتصاله المباشر بواقع الأشياء ، كلما أمكن ذلك ، ليشتمل المنهج مع طبيعة حياته ، إذ هو يتعلم الكثير بنفسه عن طريق خبراته الشخصية قبل التحاقه بالمدرسة وبعد انتهائه منها .

وينبغي ألا يهمل المنهج مستوى التلاميذ وخصائص نموهم ، فتنوع كثيراً في الممارسة الشخصية ويجعل مادة الدراسة ، وما يتصل بها من نشاط ، تناسب هذا المستوى وهذه الخصائص ، وتساعد على نمو سلوك التلاميذ في اتجاهات صحيحة . وفي كل ذلك يساعد المنهج على ظهور ميول التلاميذ واستعداداتهم ومواهبهم ووضوح هذه الميول والاستعدادات والمواهب ، وخاصة في أواخر المرحلة الإعدادية^(١) ، كما يبرز المنهج ما للممارسة ومادة الدراسة من قيمة اجتماعية بأن يربطهما بالحياة ربطاً قوياً ويظهر ما بينهما وبين حياة التلاميذ من علاقات ، على أن يشعر التلاميذ بهذه العلاقات ويتدربوا على استغلالها استغلالاً سليماً .

(١) ستحدث حضرة الزميلة عن هذه النواحي فلا داعي للتعرض لها الآن . راجع صفحة ٣٣

ولكى يتدرب التلاميذ على كثير مما سيطلبه منهم المجتمع الخارجى المعقد المتنوع المظاهر والمطالب ، يهيئ المنهج فرصاً كثيرة فى المجتمع المدرسى يتدرب فيها التلاميذ على العضوية العاملة فى جماعات مناسبة كثيرة متنوعة ، ويتحملون فيها مسئوليات مختلفة مناسبة أيضاً ، ويتدرجون فى اكتساب خبرات معينة تجعلهم يلمكون ما تمتاز به حضارة المجتمع المصرى ويعملون على الاحتفاظ به ، كما تؤدي فى النهاية إلى الإسهام فى إصلاح كثير من عيوب هذا المجتمع واتجاهاته غير السليمة .

وهناك ناحية أخرى تتصل بمادة الدراسة وأوجه النشاط المختلفة المطلوبة وتساعد فى تحقيق ما ننشده من أهداف تربوية سليمة فى السياسة التعليمية الجديدة . وهذه الناحية هى أن ينص المنهج على استغلال البيئة المحلية كمعمل حيوى للدراسة وكسب الخبرات المباشرة فى كل المراحل الدراسية بحيث يتمشى هذا الاستغلال مع مستوى التلاميذ وتنتهى جميع المراحل الدراسية بأن يفهم التلاميذ القوى الأساسية الطبيعية وغير الطبيعية التى جعلت هذه البيئة على ما هى عليه ويفهموا علاقاتها المختلفة بالبيئات الأخرى القريبة والبعيدة . فسواء أكانت المدرسة فى قلب العاصمة أو فى ضاحية من ضواحيها أو فى مدينة أصغر من العاصمة أو فى قرية من القرى ، وسواء أكانت المدرسة عالية المستوى أو غير عالية فإن أوجه نشاطها المختلفة يجب أن تستغل كل ما يمكن استغلاله من البيئة المحيطة بها . ومهما كانت فرص البيئة المحلية فإننا يجب ألا نغفلها لأن خبرات التلاميذ المباشرة الشخصية مع الناس والأشياء فى البيئة مهما كان مقدارها صغيراً تكون ذات أثر فى إثارة نشاط هؤلاء التلاميذ وفى نموهم بوجه عام .

والمدة التى يحياها التلميذ فى المدرسة مهما كانت طويلة فى مجموع المراحل الدراسية المختلفة فإنها لا تكفى إلا لمقدار صغير مما يحتاجه التلميذ ، ويقل هذا المقدار طبعاً عند الذين لا يتمنون كل المراحل الدراسية . ومعنى ذلك أن المنهج يجب أن يراعى الأهمية النسبية فيما يهيئه من خبرات ، وما يقترحه من مادة الدراسة أو ينص عليه ، دون أن يتأثر بآراء المتخصصين فى المواد ، الذين يرغبون فى إبراز قيمة موادهم خلال السنوات الدراسية بإعطاء أكبر مقدار ممكن منها ينتهى حتماً بتكديس المعلومات تكديساً يأتى بنتيجة عكسية ، هى اهتمام المدرسين بالمادة نفسها أكثر من التلميذ ، واستظهار التلاميذ لهذه المادة كغرض فى ذاتها

مع إهمال النشاط المرتبط بها ، أو جعله نشاطاً شكلياً تافه الأثر .
ولنذكر الآن طائفة من الأمثلة التي توضح هذه الاعتبارات . وسنجد كما ذكرنا أن كل مثال منها يتداخل فيه أكثر من اعتبار واحد من هذه الاعتبارات ويمكن أن يستخدم استخداماً يساعد كثيراً في الوصول إلى ما نبغيه من أهداف السياسة التعليمية الجديدة ، وسأجعل هذه الأمثلة مما يجب أن يراعى في مناهج المواد الاجتماعية لأن هذه المواد كثيراً ما توصف في مصر - مع الأسف - بأنها مواد استظهار ، وكثيراً ما يتحدث البعض عنها بأن التلميذ يستطيع أن يقتصر في دراستها على الكتب دون حاجة كبيرة إلى مدرس أو مدرسة .

١ - في أوائل المرحلة الأولى لا تكون هناك دراسة منظمة للمواد الاجتماعية بمعناها المعروف ، بل توجه العناية إلى تنظيم خبرات الأطفال السابقة التي اكتسبوها في المنزل وفي البيئة المحلية تنظماً أساسه نشاط خاص في المدرسة وخارجها ، على أن يعتمد هذا النشاط اعتماداً كبيراً على الاتصال المباشر والممارسة الشخصية وزيادة اهتمام الطفل بغيره من إخوانه .

٢ - في الفترات الأولى من بدء دراسة البيئة المحلية يمكن أن ينص المنهج على :
(أ) أن يذهب الأطفال إلى مفترق طرق في بيئتهم وينقسموا إلى جماعات تقف كل منها في نقطة معينة من هذا المفترق ويقوم أفرادها بمراقبة حركة المرور في اتجاه واحد ويكتبوا عدد ما قد يمر من السيارات الخاصة وسيارات الأجرة وسيارات « الأوتوبيس » وسيارات النقل وعربات اليد والدواب إن وجدت والترام والسكة الحديدية إن وجدت أيضاً . كما يكتب هؤلاء الأطفال نوع ما يشاهدونه منقولا في كل وسيلة من هذه الوسائل . وذلك في مدى فترة معينة من الزمن . بعد ذلك يدرسون تحت إشراف مدرّسهم ما دونوه ليكونوا فكرة عن نقل الركاب والبضائع أو المنتجات في بيئتهم ، مبنية على هذه الخبرة الشخصية وربطها - تحت إشراف مدرّسهم أيضاً - بخبراتهم السابقة عن تنقلهم وتنقل أفراد أسرهم وأصدقائهم ، وربطها أيضاً بمشاهداتهم السابقة في المحال التجارية في بيئتهم المحلية وما يستخدمونه لإشباع حاجاتهم المختلفة . وقد يتخذ هذا كله أساساً للدراسة حية أخرى تناسبهم . ولكل ذلك قيم تربوية كبيرة من غير شك .

(ب) أن يجمع الأطفال معلومات بسيطة عن حرفة الوالد وغيره من

الكبار في الأسرة ، ثم معلومات بسيطة أيضاً عن الحرف التي يشاهدونها في طريقهم إلى المدرسة ، على أن يوجههم المدرس في ذلك وفي فهم أثر هذه الحرف في حياتهم وحياة أسرهم وحياة أصدقائهم .

(ج) أن تتسع فكرة الأطفال عن البيئة المحلية بوسيلة عملية : فقد يؤخذ الأطفال مثلاً في أول الأمر إلى مكان مرتفع — بناء مرتفع مثلاً — وهناك يشيرون إلى الأماكن والظواهر التي يميزونها ، ثم يوجههم المدرس إلى غيرها مما لا يدخل في دائرة خبرتهم بعد ، وإلى مكانها بالنسبة لخبراتهم السابقة ، وما يمكنهم إدراكه من العلاقات الملموسة التي بينها .

٣ — قد تبدأ دراسة التاريخ المحلي بمعرفة أقدم المنازل في البيئة المحلية والاتصال بأهل البيئة لمعرفة الظروف التي كانت تحيط بهذه المنازل وقت بنائها ، وهل كانت حرف البيئة وحياة سكانها في الماضي كما هي الآن ؟ وإن كانت قد تغيرت فما أهم أوجه تغيرها ؟ وما أهم الشخصيات التي أثرت في حياة البيئة ؟ وما مدبى أثرها ؟ وتستكمل هذه الدراسة بالقراءة وتندرج إلى دراسة التاريخ القومي دراسة مبنية أيضاً على الخبرة والاتصال المباشر ما أمكن .

٤ — وفي دراسة التاريخ مرتبطاً بالجغرافيا يدرس التلاميذ أثر التفاعل بين سكان بيئتهم المحلية وعواملها الطبيعية في الماضي والحاضر ، ويقارنون بين الحاضر والماضى مسترشدين بخبراتهم المختلفة في البيئة ، كما يقارنون بين بيئتهم وبيئات مصرية أخرى ، حتى تشمل الدراسة على تاريخ مصر وجغرافيتها . ويكون هذا مجال الاتصال والخبرة الشخصية كبيراً أيضاً بالإضافة إلى القراءات الموجهة . ويفهم التلاميذ في ذلك كله أن تاريخ حضارة الإنسان في أى إقليم هو تاريخ علاقات الناس بظروف البيئة بمعناها الواسع ، وما حدث في هذه العلاقات من مشكلات ، ثم ما حدث أثناء مواجهة هذه المشكلات وبعدها .

٥ — وفي دراسة الجغرافيا الإقليمية تقوم مقارنات بين ما يدرسه التلاميذ من أقاليم مختلفة وبين بيئتهم ومصر عامة ، بحيث يؤدي ذلك إلى زيادة خبرتهم ببيئتهم أو مجتمعهم المحلي ، وزيادة فهمهم الحياة في المجتمعين المحلي والقومي ، والعوامل التي تؤثر في ذلك ، كما يؤدي إلى تنمية حساسية اجتماعية سليمة عندهم وأفق واسع يكون له أثره في نظرهم القومية ، وحساسهم الوطني . وتزيد خبرة التلاميذ كثيراً باستخدام الأفلام السينمائية والعينات والنماذج والصور وغيرها من

وسائل الإيضاح .

٦ - وفي دراسة التاريخ عامة ، يجب أن تزيد خبرات التلاميذ عن طريق قيامهم بما يستطيعونه من زيارات متنوعة ومقارنات كثيرة ، وعن طريق استخدام الأفلام السينمائية والتمثيلات والصور والنماذج والعينات . فكل ذلك من شأنه أن يدخل الحياة في التاريخ أمام التلاميذ ، ويزيد من خبرتهم ، وفي أثناء إحياء التاريخ بهذا الشكل يوجه المدرس تلاميذه كي يكونوا وجهة نظر سليمة عن الماضي ، ويفهموا في ضوءها جانباً كبيراً من الحاضر ، وقد يساعدهم ذلك في القيام ببعض التنبؤ عن المستقبل .

٧ - وفي دراسة المجتمع المصري ، يجب أن يكون الجانب العملي كبيراً ، ويحسن أن يبدأ التلاميذ بمعالجة مشكلات البيئة المحلية ، وأثر هذه المشكلات في حياة السكان ، دراسة مبنية على الاتصال المباشر أو الخبرة الشخصية ، كما يجب أن تكون المشكلات التي تعالج ذات معنى عند التلاميذ ، وتؤدي إلى نشاط فردي وجمعي متنوع ، يزيد في خبراتهم وفهمهم المجتمع الذي يعيشون فيه ، ويؤثر تأثيراً طيباً في سلوكهم العام .

ولا شك في أن هذه الدراسة العملية النظرية ، وهذا النشاط المتنوع يكونان خير أساس تبنى عليه دراسة مبادئ علم الاجتماع ، الذي يجب أن يشتق الكثير من أمثله من المجتمع المصري وخبرات التلاميذ أنفسهم .

هذه هي أمثلة ما يجب أن يراعى في مناهج المواد الاجتماعية ، وكل منها كما نرى يدخل فيه أكثر من اعتبار من الاعتبارات السالفة ويمكن أن يوجه توجيهاً تربوياً سليماً يساعد كثيراً في تحقيق السياسة التعليمية الجديدة .

وهناك أيضاً عوامل خاصة لها تأثيرها في المناهج ، يجب أن نلاحظها ونتخذ لها ما يناسبها من إجراءات :

فإعداد المدرس ومقدرته ومرانه ومدى اهتمامه بالنمو في مهنته وحبه للقراءة والاطلاع تعتبر عاملاً هاماً من هذه العوامل ، إذ من العيب أن ينص المنهج على خبرات ومادة دراسية من نوع معين ، ويطلب أن تعالج بطريقة خاصة في حين أن المدرس لا يوجد لديه ما يلزم من الدراية بتلك الخبرات وطريقة تقديمها لتلاميذه ، وهذه المادة وكيف تعالج المعالجة المفيدة التي تتمشى مع روح المنهج الحديث ، لا يوجد لديه ما يلزم من الدراية لأنه اقتصر على ما درسه في فترة

إعداده ولم يحاول النمو ولم يقرأ ويطلع ويدرس بشكل يجعله يساير العلم الحديث ويتتبع نتائج أبحاث وتجارب علم النفس والتربية . وأما المدرسون المدربون ذوو الدراية بما ينص عليه المنهج وما يشير إليه ، المدرسون الذين يحبون مهنتهم ويعملون على النمو فيها عن طريق دراسة تلاميذهم والقيام بتجارب خاصة في طرقهم ووسائلهم ، المدرسون الذين يتعلمون باستمرار ويقرأون ويطلعون ويطبقون ما يستطيعون تطبيقه من نتائج تجارب التربية وعلم النفس ، هؤلاء المدرسون فإنهم يستطيعون بسهولة أن يعملوا مع تلاميذهم وفق المنهج الحديث ليحققوا السياسة التعليمية الجديدة . وإنني لأرجو أن تكون غالبية مدرسينا من هذا النوع الأخير ، وأن تعمل معاهد إعداد المدرسين على إخراج فئة لا يكون أفرادها مجرد مؤمنين بما درسه بل يكونون أيضاً دعاة له . ولكي يتم تحقيق ما نشده من المنهج الجديد ، يجب على المدرسين أن يقوموا بدراسة البيئة المحلية ومشكلاتها ، وقد يتعاون في ذلك مدرسو المدرسة الواحدة كجزء من برنامج نموهم الفني كمدرسين ، لأن معرفة المدرس بهذه البيئة تساعد في فهم تلاميذه وفهم وظيفة مدرسته بالذات وتطبيق المنهج تطبيقاً سليماً . ونحن لا ننتظر من المدرس أن يصبح خبيراً بكل شئون البيئة ومشكلاتها ، ولكننا ننتظر منه على الأقل فهماً لأهم ظواهرها وعلاقاتها ومشكلاتها ، كما ننتظر منه إلماماً بالممكن من مصادر المعرفة المتصلة بهذه النواحي ، حتى يستطيع أن يوجه تلاميذه في نشاطهم المناسب توجيهاً سليماً دون أن يتأثروا بدعاية من لون معين أو تشيع من نمط خاص .

وقد يظن البعض أننا نستطيع أن ننقل عن منهج معين لأنه برهن على نجاحه في قطر من الأقطار أو جهة من الجهات ، ولكن هذا الظن غير سليم لأن المنهج يختلف باختلاف المستوى الحضاري وحالة البلاد عامة . فالمنهج يجب أن يكون في البلاد المتقدمة غيره في البلاد الأقل تقدماً ، وفي البلاد الشرقية غيره في البلاد الغربية ، وفي الجهات الزراعية غيره في الجهات الصناعية ، وفي البلاد الساحلية غيره في البلاد الداخلية ، وهكذا . ثم إن الأزمات التي تمر بها البلاد والظروف والأحوال التي توجد فيها ، كثيراً ما تؤثر أيضاً في اتجاه المنهج ، أي أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية العامة تعتبر مؤثراً هاماً في وضع المنهج وتوجيهه . إذن يجب أن تراعى هذه الاعتبارات تماماً عند وضع المنهج وعند تطبيقه ، فلا ننقل عن أي منهج دون أن نأخذ في اعتبارنا العوامل التي أثرت فيه

وجهته ، ومدى التشابه والاختلاف الذي بينها وبين ما عندنا من عوامل ، كما يجب أن نراعى ظروف البيئات المحلية التي يوجد فيها المدرس فتجعل في منهجنا مرونة تسمح له بأن يتمشى مع الظروف المحلية .

ولا شك في أن تطبيق المنهج المنشود يتأثر بطبيعة الكتب المدرسية المستخدمة وظروف المدرسة نفسها ، ونوع الإشراف الفني من جانب المفتشين ، والامتحانات أو طريقة التقويم . لذلك يجب أن تبذل مجهودات كثيرة تنهى بأن يتمشى هذه النواحي جميعها مع طبيعة المنهج الجديد وأهدافه .

* * *

وإذا وضع المنهج وروعيته في وضعه جميع الاعتبارات والعوامل السالفة الذكر ، فما مهدي استقراره بعد ذلك ؟ أو كم من الزمن نسير بمقتضى المنهج الواحد دون أن ندخل عليه تعديلاً أو تغييراً ؟

من المسلم به في عالم التربية أن تكون المدرسة وثيقة الصلة بالمجتمع الخارجى التي هي جزء منه ، وقد أشرنا إلى ذلك من قبل ، ومن المعروف أن المجتمع حى وفى تغير مستمر نتيجة تطوره أو نتيجة مؤثرات مختلفة تأتي من داخله أو من خارجه ، ومن المعروف أيضاً أننا نعيش اليوم في عصر أصبحت المسافات فيه تقاس بالساعة وأجزاء الساعة ، وأن هذا الاتصال السريع بين أطراف العالم كان له أثره الواضح ، إذ أصبح كل قطر يتأثر بما حدث في غيره من الأقطار بدرجة كبيرة أو صغيرة ، ومن المعروف أيضاً أننا نعيش اليوم في عصر تظهر فيه بين وقت وآخر اختراعات واستكشافات يكون لها أثرها الواضح في نواح ذات علاقة بحياة الإنسان وحياة المجتمع عامة . إذن ليس من الصواب أن يظل أى منهج مدرسى جامداً فترة طويلة من الزمن ، ومن حوله هذا التغير المستمر السريع نسبياً . فالتغير في المجتمع يتطلب حتماً مطالب جديدة من المدارس في صورة عناصر جديدة تدخل في المنهج أو موضوعات دراسية جديدة أو ميادين نشاط جديدة أو مواضع اهتمام جديدة في بعض المظاهر الموجودة في المنهج من قبل .

ولكننا نسأل هل يؤدي ذلك إلى تغير شامل في المنهج بين حين وآخر أم نكتفى بإدخال بعض تعديلات عليه ؟

هناك مناقشات كثيرة بين إخصائي المناهج حول هذه الناحية لا داعى لتبعتها فالوقت لا يسمح بذلك ، ونكتفى بأن نقول إن المنهج إذا وضعناه مراعين

الاعتبارات السالف ذكرها فإنه يكفي أن يراجع بين فترة وأخرى مراجعة تستبعد منه العناصر التي أصبحت غير مفيدة وتعديل مواضع اهتمامه بشكل يتمشى مع الحياة والاتجاهات والدراسات ، وتضيف ما أصبح ضرورياً للنجاح والسعادة في المجتمع المحلي والمجتمع القومي الذي يتأثر بالمجتمع العالمي . ولكن ينبغي أن تمر فترة كافية على ما تعدل وتغير في الحياة والاتجاهات والدراسات قبل إدخاله في المنهج ، كي نضمن عدم اهتمام المدرسة بأشياء عارضة كانت مهمة في وقت من الأوقات ثم قلت أهميتها بعد فترة وجيزة ومعنى ذلك أن المنهج الذي نضعه وفق الأسس التي ذكرناها لا يحدث فيه تغيير شامل مفاجيء بين فترة وأخرى ، بل تكون هناك تعديلات ضرورية على النحو السالف ذكره .

وبعد أن يوضع المنهج الجديد ، وكذلك في كل مرة يعدل فيها على النحو السابق ، يجب أن يعطى فرصة للتجربة . وإني لأعتقد أن المنهج الذي تتوافر فيه جميع الاعتبارات السابق ذكرها سيكون مرناً مرونة تمكن المدرس الفني التقدير من أن يقوم ببعض التعديلات المناسبة الضرورية في وقتها المناسب دون عناء كبير أو إرشادات بسيطة من جانب الإخصائيين .

٣ - كلمة الدكتور رمزية الغريب

المدرسة بمعهد التربية للمعلمين بجامعة إبراهيم

تتجه جهود رجال التربية في الوقت الحاضر إلى رسم سياسة تعليمية ترمي إلى تحقيق مبادئ العهد الجديد ، تلك المبادئ التي طالما تمت مصر تحقيقها وكان من الطبيعي أن تتجه الأنظار إلى المربين لعمل مناهج صالحة لتنشئة الصغار تنشئة صالحة تعود عليهم وعلى الوطن بالخير العميم . ولكي يتضح لنا كيف يمكن أن تحقق المناهج مبادئ العهد الجديد ، يحسن أن نجمل أهداف السياسة التعليمية الجديدة فيما يلي : -

١ - ترمي السياسة التعليمية الجديدة إلى القضاء على الفوارق الاجتماعية في التعليم ، وتمهيد السبيل لتعليم أبناء الأمة ، تعليماً يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم العقلية ، لا فرق في ذلك بين غني وفقير ، ولذلك وحدت المرحلة الأولى من التعليم ، وقضت على الثنائية المتقدمة ، تلك الثنائية التي تتمثل في تعليم أولى لأبناء الفقراء ، وابتدائي لغيرهم ، ولما كانت حاجات الأطفال في المرحلة الثانوية تقتضي تنويع الفرص التعليمية ، نظراً لتفتح القدرات الخاصة للتلاميذ في هذه المرحلة ، فقد عمدت السياسة التعليمية الجديدة إلى نظام يرمي إلى تنويع الفرص التعليمية في المدارس الثانوية ، وإلى حسن توجيه التلاميذ إلى مختلف أنواع التعليم الثانوي ، كل حسب استعداداته ، وذلك بعد ممارستهم لنوع من الدراسة العامة في مدارس المرحلة المتوسطة أو الإعدادية تكون بمثابة مرحلة تمرين وتوجيه لتلك الاستعدادات والميول .

٢ - كذلك ترمي السياسة التعليمية الجديدة إلى إيجاد نوع من التوازن بين حاجة الفرد وصالح المجتمع ، فالمجتمع في حاجة إلى خريجي الجامعات من أطباء ومعلمين ومهندسين ، كما أنه في حاجة إلى صناع مهرة ذوى ثقافة متوسطة وفنيين زراعيين وتجاريين وغيرهم من مختلف الحرف والمهن ويجب علينا كربين أن نضمن حدوث هذا التوازن حتى تحل مشكلة ازدحام الجامعات

بالطلاب ازدهاماً يهدد كيان المجتمع لما يترتب على ذلك من وجود فائض في الحريجين وبالتالي بطالة عدد من الجامعيين بينما تعاني مصر نقص الفنيين الصناعيين والزراعيين من ذوى المؤهلات المتوسطة .

٣ - وأخيراً تهدف السياسة التعليمية الجديدة إلى الاهتمام بالكيف بجانب الكم فلا تقتصر جهود وزارة المعارف على التوسع في زيادة عدد المدارس وإنما تعنى أيضاً بنوع المناهج وطرق التعليم وبالكتب المدرسية وإعداد المعلم وغيرها من وسائل تضمن السير بالفلسفة التعليمية الجديدة نحو التحقيق خصوصاً بعد معرفة أن نجاح المعلم يقاس بما كونه من اتجاهات وميول وعادات فكرية تتفق مع نوع الحياة الديمقراطية الحقبة كما تقاس بنجاحه في نقل التراث الاجتماعي والثقافي للجماعة إلى الأجيال الجديدة ممثلاً في مختلف مواد الدراسة ، على أن المادة لا تفيد كثيراً إذا ما قصدت لذاتها وإنما لقيمتها الوظيفية في حياة دارسها ولما تركه فيهم من اتجاهات وعادات فكرية صحيحة .

تلك أهداف السياسة التعليمية الجديدة ومنها نرى الدور الذي يجب أن تلعبه المناهج الدراسية في تربية الصغار وقد اتجهت أنظار وزارة المعارف في السنوات الأخيرة إلى إصلاحها وتناولها بالنقد والتعديل ، على أننا لازلنا نتظر المزيد من هذا الإصلاح حتى نستبعد العوامل التي كانت سبباً في إخفاق المناهج القديمة في تحقيق الغرض منها ، ويمكن القول بأن هذا الإخفاق يرجع إلى عوامل مختلفة منها : -

١ - كانت المناهج تبنى على نظريات تروية وسيكولوجية قابلة للنقد والمناقشة ، مثل نظرية التدريب الشكلي والملكات ، ولذلك شملت المناهج مواد وضعت لقيمتها التدريبية لا السيكولوجية ، فبعضها كانت لتدريب الذاكرة وأخرى للتدريب على التفكير وثالثة لتقوية الإرادة والصبر على المكروه !! وذلك دون مراعاة مدى استعداد التلاميذ النفسي والعقلي لدراسة هذه المواد .

٢ - كانت المناهج توضع لتحقيق أهداف فلسفية كثيراً ما كانت بعيدة عن حاجات المتعلم واستعداداته في مرحلة النمو الذي أعد لها المنهج ، ومن أمثلة تلك الفلسفة المثالية التي أثرت على التعليم طويلاً قول بعض المربين بأن الغرض من التعليم تحقيق سعادة الأفراد ونشر الفضيلة ، وكان من الطبيعي أن تملأ مناهج المدرسة الابتدائية بالتعاليم الخلقية والمثالية وأن يقدم الدين للصغار بطريقة

تستدعى من الطفل تضججاً وفهماً للمعنويات والمثل . بدلا من الطريقة المباشرة فى المعاملات العادية بينهم ولما كان الطفل فى هذه المرحلة فى درجة من النمو العقلى لا تمكنه من إدراك وفهم المعنويات فقد أخفقت المناهج فى تحقيق هذا الهدف المثالى البعيد .

٣ - كذلك بنيت المناهج على أساس حاجات وميول حدّدها البالغون وفرضوا فيها شمولها لحاجات التلاميذ وميولهم دون الرجوع إلى التلاميذ أنفسهم أو حتى إلى المختصين فى دراسة طبيعة هذه الحاجات والميول .

٤ - قد توضع مناهج لتحقيق حاجات فئة حاكمة أو بيدها الأمر فى البلاد نجحت فى فرض سلطتها على المجتمع . وخير مثال لذلك شحن مناهج الدراسة فى المدارس الابتدائية بلغة أجنبية كاللغة الإنجليزية أو الفرنسية لا لغرض إلا محاولة نشر لغات المستعمر الغاصب الذى فرض لغته على أطفالنا وقت استعدادهم لتعلم مبادئ قراءة وكتابة اللغة العربية .

٥ - تكليف علماء تخصصوا فى دراسة المادة بوضع مناهج مختلف المواد دون سابق معرفة بسلوكولوجية التلاميذ فكان من الطبيعى أن يتبعوا الطريقة المنطقية فى اختيار وترتيب مواد المنهج بدلا من طريقة المعالجة السلوكولوجية للمادة فى اللغة العربية مثلا بدأ واضع المنهج بالحروف الهجائية ، أصغر وحدات الكلمة مخالفاً بذلك عالم النفس الذى يبدأ بالجملة أو الكلمة ذات المعنى المفهوم للطفل ، ومنه نرى أن الطفل فى الحالة الأولى بدأ بتعلم اللغة من حروف أو رموز لا معنى لها فى نفسه بينما بدأ فى الحالة الثانية فى تعلمها كشئ له قيمة وظيفية فى حياته ، والفرق واضح لا محالة بين الحالين .

وينطبق ذلك على المناهج الأخرى وسنسوق مثالا من مناهج المعلومات العامة أو مبادئ العلوم فى المدارس الابتدائية ، فالمختص فى علم الحيوان أو الحشرات يبدأ بتقديم البعوضة للأطفال على أنها حشرة تمتص دم الإنسان وأن لها رأسا يمتاز بكذ وكيث وأجنحة وأرجلا إلخ . بينما يقدمها وضع المنهج لمهم بطريقة المعالجة السلوكولوجية على أنها حشرة تهدد كيان الإنسان بنشر أنواع خاصة من الأمراض ويعنى بعوامل تكاثرها وطريقة القضاء عليها والوقاية من شرها بينما لا تنال أجزاؤها من عنايته كثيراً .

لكل هذه الأسباب أخفقت المناهج فى تحقيق الغرض منها وأصبح من

الضرورى العمل على إصلاحها وإلى وجوب الرجوع إلى أسس سيكولوجية وتربوية مخالفة للأسس السابقة ، ويمكن إجمال المبادئ العامة التى يجب أن يراعيها واضع المنهج الحديث فى الأسس والمبادئ الآتية :-

١ - وجوب مراعاة طبيعة عملية النمو من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية على الأقل ، ولما كنا نعلم أن عملية النمو تتصف بصفات عامة على جانب كبير من الأهمية منها أنها عملية مستمرة تتجه إلى هدف بعيد هو نضج الفرد ، ولأنها عملية تتناول جميع نواحي شخصيته كوحدة ، فى استمرار وتدرج ، كان علينا أن نفكر ، حين وضع مناهج مرحلة ما من مراحل التعليم العام ، فى مميزات تلك المرحلة العقلية والانفعالية الاجتماعية فى ضوء مميزات المرحلة السابقة واللاحقة ، وإلا أسىء إلى فكرة الاستمرار وطبيعته ، الأمر الذى يؤدى إلى تعثر تلاميذ مرحلة الرياض مثلاً ، فى المدرسة الابتدائية أو تلاميذ المرحلة الأولى فى المدرسة الإعدادية .

كذلك لما كانت عملية النمو ترمى إلى تكامل الشخصية ككل أو كوحدة ، كان على واضع المنهج أن يكيف منهجه بحيث يضمن تنوع الخبرات العملية والمعرفية والاجتماعية التى تؤدى إلى هذا التكامل المنشود ويجب ألا يضغط على ناحية على حساب الأخرى كما يحدث فى مصر حيث يضغط المربون على النواحي المعرفية على حساب الهوايات الفنية والعملية وأنواع النشاط الاجتماعى ذلك لأن الاهتمام بناحية دون الأخرى كثيراً ما يؤدى إلى اختلال فى توازن مكونات الشخصية المتباينة ومن ثم إلى التزاع النفسى وعدم الاتزان ولا يخفى علينا أن التزاع النفسى وعدم تكامل شخصية الأفراد من العوامل الهدامة لكيان المجتمعات لما تسببه من تفكك وعدم التعاون وعدم التكيف الاجتماعى السليم .

٢ - كذلك يجب على واضع المنهج أن يكون على علم بميول الأطفال وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم بصفة عامة فى كل مرحلة من مراحل النمو ، فمعرفة طبيعة النمو العقلى للأطفال الرياض يتطلب بناء المنهج فى هذه المرحلة على أساس خبرات ملموسة محسوسة للتلاميذ كما هو الحال فى المناهج المبنية على طريقة المشروع ، كما أن معرفة مميزات مرحلة المراهقة العقلية والاجتماعية إلخ . يجعل مناهج المرحلة الثانوية تحوى من المعنويات والرموز ما يشبع حاجات المراهق المتنوعة ، ومن هنا جاءت الدعوة إلى تنويع التعليم الثانوى حتى

يستفيد كل تلميذ في ناحية استعداداته الخاصة .

كذلك تدفعنا معرفة النمو الانفعالي والعقلي للمراهق إلى محاولة شغل أوقات فراغه بالخبرات والتجارب ، التي تعود عليه وعلى الوطن بالخير وتضمن عدم انسياقه إلى شغل وقت فراغه بالتسلية التافهة أو الضارة ، ولذلك يجب أن تعنى مناهج المرحلة الثانوية بهذه الناحية عناية خاصة .

٣ - كذلك من المهم عند وضع منهج ما دراسة المجتمع خارج المدرسة ذلك لأن هذا المجتمع هو البيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها الطفل ومراعاة حاجات الطفولة النفسية دون الرجوع إلى عوامل البيئة يوقعنا في خطأ يعاب على المدرسة التقليدية ، ألا وهو أن نخلق من المدرسة بيئة صناعية لا يمكن أن يحيا الطفل داخلها حياته خارجها ، لذلك كانت دراسة المجتمع الخارجى من أهم أسس تكوين المناهج لمختلف مراحل التعليم لأنها تعمل كضابط وموجه لنظم التعليم القائمة .

لنفرض أننا نريد أن ننشئ مدرسة في قرية من قرى جنوب الدلتا فماذا نعمل ؟

في اعتقادى أن الخطوات الأولى لتحقيق ذلك هي أن نعد المعلمين الريفيين إعداداً خاصاً ثم نحقق الاتصال والتعاون بين إدارة المدرسة الريفية وبين زعماء القرية وأصحاب الرأى من أهلها وبين المؤسسات الريفية الأخرى مثل الوحدات الزراعية والصحية والمراكز الاجتماعية والمجلس القروى إن وجدت ، ثم تجند الجهود والخبرات لدراسة المجتمع القروى من جميع النواحي ، ولنفرض أن الدراسة الاقتصادية للقرية أسفرت عن أن موارد القرية الاقتصادية هي زراعة الحبوب والبطاطس والخضر وتربية الدواجن والمواشى ، ووجد أيضاً أن وسائل استغلال هذه الثروة وسائل عتيقة كثيراً ما تؤدي إلى نقص المحصول وأن الخضروات المزروعة كثيرة ، ولكنها تستهلك بطريقة رديئة بحيث يقضى عليها في أيام معدودات وتبقى القرية طول السنة تشكو قلة هذه الخضر ، وأن البطاطس يزرع ولا يجد سبيله إلى المدن حيث يباع بأسعار معقولة ، ولذلك يتعرض الفائض للخسارة سريعاً لعدم وجود ثلاجات لحفظه .

كذلك تدرس حالة القرية الصحية ومستوى النظافة العامة وما بها من أمراض متوطنة وعادات وتقاليد كثير منها ضار ممقوت كما أثبت البحث أن

٩٠ ٪ من سكان القرية أميون .

ما هو واجب المدرسة إزاء ذلك وكيف تحقق مناهج المدرسة رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للقرية مع مد أبنائها بقدر من الثقافة العامة التي تساعد على أن يكونوا مواطنين عاملين صالحين في المجتمع الذي يعيشون فيه ؟

الجواب عن هذه المشكلات معقد للغاية وهو يتطلب من المدرسة عناية بالصغار والكبار على حد سواء ، فيؤسس المنهج على أساس مشكلات القرية ليتبصر التلاميذ بهذه المشكلات بطريقة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم العقلية ، كما نعى بتبصير الكبار بهذه المشكلات عن طريق ندوات مسائية تبحث فيها أفضل طرق الزراعة وأفضل طرق استغلال الحضر والبطاطس وشحنها إلى أسواق المدن أو بحفظها كما تبحث مشكلات مثل عمل الجمعيات التعاونية لاستغلال الألبان ومستخرجاتها وحفظ الفواكه أو تنمية إنتاج القرية الاقتصادي باقتناء النحل إلخ .

كما تبحث في هذه الندوات مشكلات القرية الصحية وتعرض الأفلام الصحية بالاشتراك مع المراكز الاجتماعية وتحاول إدارة المدرسة تكوين صداقات مع آباء التلاميذ حتى ييسر للمعلم زيارة منازل التلاميذ ومحاولة توجيههم وتوجيه آباءهم في مختلف النواحي الصحية والاجتماعية إلى آخره مما يتعذر علينا الإسهاب فيه لضيق المقام هنا .

تلك بعض المبادئ التي يجب مراعاتها في المناهج حتى تحقق ما يرجى منها من أهداف عظام في هذا العهد الجديد ، على أنه يجب ألا يعزب عن بالنا أن المنهج المثالي وحده لا يكفل تحقيق تلك الأهداف ذلك لأنه لا بد من أعداد المعلم الكفء المؤمن بنبل رسالته وعظم المسؤولية الملقاة على عاتقه ، كما أنى أدعو أيضاً إلى إصلاح الكتب المدرسية وموضوعاتها وطريقة عرضها لمختلف المواضيع حتى تسير في تيار الإصلاح الذي يعم أو يجب أن يعم كل مرافق الحياة المدرسية .

٤ - كلمة الدكتور محمد قدرى لطفى

الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين

عن اللغة القومية فى السياسة التعليمية الجديدة

ينص قانون التعليم الابتدائى الذى صدر فى ضوء السياسة التعليمية الجديدة على ألا تدرس أية لغة أجنبية لتلاميذ المرحلة الأولى . ومهما يكن من جدل حول هذا المبدأ التربوى فإنه مما لا شك فيه أن الغرض الأساسى من الأخذ به فى السياسة التعليمية الحاضرة هو إفساح المجال للغة القومية كي تقوى بذورها فى نفوس الناشئين ، وتنطلق بها ألسنتهم فى دقة وسهولة وبذلك ازدادت المسئولية الملقاة على عاتق المدرسة الابتدائية جسامة وخطراً بعد أن أصبحت مطالبة بزيادة الفرص الحقيقية التى يجب أن تهيئها لتمكين الطفل من لغته القومية من جهة ، وبعد أن خلت المناهج من تعلم أية لغة أجنبية حتى سن الثانية عشرة من جهة أخرى .

ولا شك أن الاقتصار على تعليم اللغة القومية بالمرحلة الأولى يعتبر تطوراً فى مناهجنا له عميق الأثر فى تربية الناشئين ، وتنمية ثقافتهم ولكنه تطور من ورائه تبعات جسام تقتضى المدرسة عناية خاصة باللغة القومية . تقوم على فهم وظيفتها والغرض من تعليمها فهماً صحيحاً واضحاً كما تقتضى تغييراً لكثير مما تتبعه فى تعليمها من أساليب وطرق تغييراً شاملاً جوهرياً ، يهيئ للغة أن تقوم بوظيفتها الحقيقية وأن تحقق أغراضها الأساسية . وإلا فلن تمس السياسة الجديدة تعلم اللغة بأى تغيير ما دمنا لا نغير ما بأنفسنا أولاً .

والوظيفة الأساسية للغة - كما ينبغى أن تفهمها المدرسة الابتدائية - هى تمكين الطفل من التفاهم الواضح السليم مع غيره من الناس ، وهذا التفاهم الكامل له أربع نواح لكل منها أهميتها الخاصة البالغة . ذلك أننا نتصل بغيرنا حين نتحدث إليهم أولاً وحين نستمع إلى ما يقولون ثانياً وحين نكتب لهم ليقروا ثالثاً وحين يكتبون لنا لنقرأ رابعاً . فالتحدث والاستماع والكتابة والقراءة هى فنون اللغة الأربعة

الرئيسية التي يجب أن يتقنها الطفل لتم له السيطرة على وسائل التفاهم الكامل مع غيره من الناس .

وكل منهج لا يمكن الطفل من إتقان هذه الفنون الأربعة منهج ناقص لا يحقق وظيفة اللغة تحقيقاً كاملاً . فأين نحن في معظم مدارسنا من إدراك وظيفة اللغة كما ينبغي ؟ وأين نحن من إدراك الأهمية التي ينطوي عليها كل فن من فنونها الأربعة الرئيسية ؟ وأين نحن من العدل المشر المنظم الذي يؤدي إلى تمكين الطفل من السيطرة عليها وإتقانها ؟

الواقع أن تعليم اللغة القومية في مدارسنا بوجه عام لا يزال بعيداً عن الإدراك الصحيح لوظيفتها ، فهي لا تزال مادة دراسية قائمة بذاتها ، لها مدرستها الذي يضطلع بتعليمها وحده دون أن يكون لجهوده سند من جهود مدرسي المواد الأخرى ، ولها حصصها الخاصة في جدول الدراسة بحيث ينصرف التلاميذ عنها متى انتهت أوقاتها المحددة ، ولها تقديرها الخاص من حيث هي مادة مستقلة فالخطأ فيها محذور على التلميذ إذا وقع فيما يكتبه من إنشاء أو تطبيق أو محفوظات أو إملاء ولكنه مباح لا حساب عليه إذا وقع فيما يكتبه من ترجمة أو ترخيخ أو طبيعة أو رياضة . ولو فهمت مدارسنا اللغة على أنها وسيلة كل تعبير يقوم به التلميذ شفهاً كان أو كتابياً لما نظرت إليها على أنها مادة قائمة بذاتها مستقلة عن غيرها من المواد ، بل لجعلتها الأداة التي يعبر بها التلميذ تعبيراً صحيحاً عن كل ما يكتبه من علوم أو فنون ، ولما قصرت تعليمها على ساعة أو ساعتين من النهار تنقضي بانقضائها صلة التلميذ باستعمالها ودراستها بل لجعلت تعلمها في كل مناسبة تقتضي استعمال اللغة داخل الفصل وخارجه ، ولما كان عبء تعليمها ملقى على عاتق مدرس اللغة وحده ينوء به ولا يكاد يبلغ منه ما يريد ، بل لجعلت تعليمها واجباً يقع على عاتق كل معلم فيها لا يترك فرصة للتدريب على استعمالها دون أن ينهزها ، ولما حاسبت التلميذ على أخطائه في قواعدها وتراكيبها وهجائها حين يقع منه ذلك في فروعها المختلفة فحسب ، بل لجعلت صحة الأداء وسلامة التعبير ووضوح المعاني شرطاً في كل ما يقوله التلميذ أو يكتبه .

أليس ذلك كله دليلاً على حاجتنا إلى تغيير جوهرى في فهم وظيفة اللغة القومية بمدارسنا بحيث تصبح تمكين الطفل من التفاهم الكامل بينه وبين غيره من الناس حين يحدثهم أو يستمع إليهم ، وحين يكتبهم أو يقرأ لهم ؟ ثم أليس ذلك

دليلاً على أننا نعلم اللغة في مدارسنا على أنها غاية في ذاتها وليست وسيلة إلى الثقافة الواسعة والتعبير السليم والتذوق الجمالي ؟

وإذا فهمت المدرسة الابتدائية وظيفة اللغة على النحو السابق وجب عليها بعد ذلك أن تدرك بوضوح أهمية كل فن من فنونها الأربعة الرئيسية .

فالتعبير الشفهي أهم ما ينبغي أن توجه إليه المدرسة الابتدائية جهودها ، لأنه النشاط اللغوي الغالب على حياة الطفل في هذه المرحلة ، وعن طريقه يفصح عن كثير من إحساساته وميوله ومشاعره ورغباته وخيالاته . وواجب المدرسة أن تهيب له أكثر ما تستطيع من فرص التعبير داخل الفصل وخارجه . ولن يعدم المدرس مهما تكن مادته المناسبات التي ينطق فيها الأطفال بالتعبير عن مشاهداتهم ورحلاتهم وألعابهم وقصصهم وحوارهم ومبارياتهم وتمثيلياتهم وغير ذلك من أوجه نشاطهم المتصل بحياتهم في أسلوب سهل واضح يشجعهم فيه المدرس على الانطلاق في التحدث دون أن يقطع عليهم الحديث من آونة إلى أخرى ليلفهم إلى عثرة نحوية أو كلمة عامية ، لأن الانطلاق في هذه المرحلة عادة ينبغي أن تعمل المدرسة على غرسها في الأطفال وليس عسيراً إذا تأصلت عادة الانطلاق في الحديث في التلاميذ أن يقوم المدرس ألسنتهم وأن يلفهم إلى الأخطاء الفاحشة التي لا يجوز لهم أن يفتعوا فيها وأن يتجاوز في فترة التدريب على التحدث المنطلق عن الهنات وتافه الهفوات في سبيل إطلاق الألسنة من عقاها وتغلب الطفل على ما يسببه الخجل من جانبه والإهمال من جانب المدرسة من إحجام عن التحدث ورغبة عن التعبير . لن ينطلق الطفل في التحدث إلا إذا كان موضوع الحديث متصلاً بنفسه أو ألعابه ونشاطه وما يثير اهتمامه وميوله . أما مطالبة بالتحدث في موضوعات جافة وأمور لا تمت إلى حياته وبيئته بصلة فمحاولة لا طائل تحها لأنها خالية من البواعث التي تدفعه إلى التحدث ومواصلة التعبير . وكل ما تستطيع هذه المحاولة أن تفعله للطفل هي أن تفتقه الثقة في نفسه وتضع اللجم في لسانه . ويتصل بالتعبير الشفهي في المدرسة الابتدائية ما يقوم به الأطفال من غناء وإنشاد لهذا أثر كبير في تقويم اللسان وكسب الألفاظ الجديدة . والصور الجميلة فضلاً عما يصحبها من نغم مناسب ولحن مثير ، ويتصل به أيضاً ما تهيبه المدرسة من إذاعات للتلاميذ تتيح لهم فرص القول والتعبير .

أما الاستماع - وهو الفن الثاني من فنون اللغة - فإن نصيبه من العناية في

مدارسنا ضئيل جداً مع أنه نشاط يتصل بحياة التلميذ اتصالاً وثيقاً ويمثل جانباً أساسياً من جوانب التفاهم بينه وبين غيره من الناس . وهو ينطوى على مهارة يجب أن يكتسبها الطفل في المدرسة ولا جدال في أن تربيتنا التقليدية لم تنجح في تعويد النشء ، حسن الاستماع والافادة من كل ما يسمعون ويظهر ذلك واضحاً في كثير من اجتماعاتنا الصاخبة التي يزيد عدد المتكلمين فيها على عدد المستمعين وأول ما يساعد على حسن الاستماع والانصات من جانب التلاميذ أن يكون ما يسمعون شائقاً يجذب انتباههم ، ويسترعى اهتمامهم . ويستطيع المعلم أن يعرف مدى إنصات تلاميذه ، وتتبعهم لما يقال بتوجيه بعض الأسئلة إليهم من حين إلى آخر في أثناء استماعهم وبعد انتهائه مما يقول . وفرص الاستماع كثيرة في المدرسة أمام التلاميذ فهم يستطيعون أن يستمعوا إلى إذاعات مدرسية طريفة يتعودون في أثناءها حسن الإنصات والتزام الهدوء والنظام وقد يكلفهم المدرس كتابة المذكرات أو تدوين الملاحظات أثناء الاستماع ، أو بعد الانتهاء منه وهم يستطيعون أيضاً أن يستمعوا إلى ما يسرده المدرس أو أى واحد منهم من قصص أو أخبار ويطالبهم بإعادته أو تلخيصه . كما يمكنهم أن يستمعوا إلى أحاديث أو محاضرات يلقها عليهم أساتذتهم المختلفون أو من يدعونهم من الخارج لزيارتهم والتحدث إليهم .

أما التعبير التحريري وهو الفن الثالث من فنون اللغة الأربعة فإن له من الأهمية ما يوجب على المدرسة الابتدائية أن تأخذ بيد الطفل لا تقفاه في تدرج ويسر مع العناية بما يتصل به من هجاء صحيح وخط واضح واتباع لقواعد الكتابة وعلامة الترقيم . والتعبير التحريري كالشفهي لا يندفع الطفل إلى تعلمه ولا يقبل عليه إلا إذا كان دائراً حول موضوعات تثير اهتمامه وتتصل بشئونه وتتبع من مناسبات حقيقية تتطلب منه الكتابة لأنه عندئذ ينطلق بقلمه كما ينطق بلسانه في التعبير الشفهي الحر عما يتصل بنفسه وحياته . ويستطيع المعلم أن يجد الفرص العديدة للتعبير التحريري في نشاط الأطفال اليومي في المدرسة وخارج المدرسة فالرحلات المدرسية تتطلب كتابة الخطابات للمصانع والمصالح والمتاحف وغيرها من الأماكن التي يزورها التلاميذ - والنشاط الرياضي والحفلات المدرسية واجتماعات الآباء وتوزيع نتائج الفترات تتطلب كتابة الإعلانات والدعوات والبطاقات وبرامج الحفلات ، ومجلة المدرسة ميدان للتعبير التحريري عن الخبرات

الشخصية والمشاهدات المختلفة ورواية الوقائع العديدة وكتابة التهئات والاعتذارات والخطابات وتوجيه الشكر والنقد وحكاية التخصيص والفكاهات وتحليل الشخصيات ووصف المباريات وغير ذلك ، وتنسيق حجرة الدراسة والمطعم والمكتبة تتطلب « الكتابة على الرسوم والصور واللافتات وغيرها ، وتقسيم المدرسة إلى أسر يتطلب كثيراً من النشاط اللغوي التحريري ، يتناول ما تقوم به كل أسرة من حفلات أو مناظرات أو اجتماعات ، ومجالس الفصول يدعو تكوينها ونشاطها إلى تحرير الخطابات وتداول محاضر الجلسات كذلك إنشاء مكتبات الفصول يهيئ الفرصة لتلخيص المطالعات المختلفة والقرارات المتنوعة .

تلك أمثلة كثيرة من الأمور التي ينبغي أن تدور حولها كتابات الأطفال ليكون ما يكتبونه متصلاً بأنواع نشاطهم ونواحي حياتهم ، وعلى المدرسة الابتدائية أن تدرك أنه لم يعد في التربية الصحيحة مجال لتكليف الأطفال وصف قطعة الأرض التي كانت خربة فأصبحت قصراً عظيماً ، ولا لمطالبة أحدهم أن يتخيل نفسه رغيفاً . ثم يصف تاريخ حياته .

أما القراءة وهي الفن الرابع من فنون اللغة فإنها مفتاح المعرفة والوسيلة إلى الاتصال بعقول الناس وأفكارهم وخطرات أنفسهم وبما يقع في الكون من أحداث وما يدور فيه من وقائع فهي ثقافة وممتعة . وواجب المدرسة الابتدائية نحو هذا الفن من فنون اللغة واجب ذو جانبين : الأول : أن تعمل على غرس عادات القراءة الصحيحة في الطفل والثاني : أن تجعل القراءة نشاطاً محبباً إليه يقبل عليه بدافع من اللذة التي يستشعرها منه . ولكي تحقق المدرسة الجانب الأول يجب أن تغير ما اعتادت عليه من قصر عنايتها على المطالعة الجهرية ، وأن تؤمن إيماناً شديداً بقيمة المطالعة الصامتة وأهميتها في حياة الطفل الحاضرة والمستقبلية . وبذلك تدربه على المطالعة بنوعها فيصيب من كل منهما ما انطوت عليه من مزايا ، ويقف على ما ينبغي عليه أن يتجنبه في أثناء المطالعة الصامتة من تحريك الشفتين أو الجهر بالألفاظ ، وما ينبغي عليه أن يلتزمه في المطالعة الجهرية من تمثيل المعنى وإجادة الوقفات وصحة النطق وسلامة العبارة . ولكي تحقق المدرسة الجانب الثاني من واجبها نحو تعليم القراءة وهو تحبيبها إلى التلاميذ يجب أن تقدم إليهم المادة المحببة والقصة الشائقة والمعلومات الطريفة والكتب الجذابة وأن تنشئ لكل فصل مكتبة تزودها بالكتب والمجلات المناسبة يديرها التلاميذ بأنفسهم

ويتنافسون في الاطلاع على ما فيها بالإضافة إلى مكتبة المدرسة التي ينبغي أن يكون ارتيادها جزءاً من جدول الدراسة يتم في هدوء ونظام .

من ذلك كله يبدو واضحاً أن اللغة نشاط واسع متعدد النواحي من العناية أن نحسبه داخل جدران الفصل باعتبارها مادة دراسية مستقلة محدودة بمقرر موضوع كما يبدو أن تعليمها عملية متشعبة الأطراف متعددة الوسائل مختلفة الأساليب موفرة المناسبات وأنها خارج الفصل أكثر منها داخله وكلها تتضافر على تمكين الطفل من السيطرة عليها وإتقانها وكل وسيلة منها تتدمج الأخرى وتعاونها .

ولا شك أن هذا النشاط اللغوي الفسيح لا يستكمل أسبابه ولا يؤتي ثمرته إلا إذا اعتبر كل مدرس في المدرسة نفسه مدرساً للغة قومية يطالب تلاميذه بالعناية بها ، ويحاسبهم على أخطائهم فيها ، ويكلفهم التحدث بها ، ويبدى هو نفسه الكثير من الاهتمام بسلامتها في حديثه وشرحه وكتابته ، ولا يرضى من تلميذه بصحة المعلومات تكتب في لغة ركيكة الأسلوب أو بعيدة عن الصواب .

هذا تغيير جوهري نتطلبه في المدرسة الابتدائية وفي من يقومون على تربية النشء بها إذا كانت هذه المدرسة حقاً تمثل العهد الذي يخرج جيلاً من الفتيان يؤمن بوطنه ولغته . وإذا كان القائمون على التربية فيها يريدون أن يتبعوا حقاً الطريق المؤدية إلى تكوين المواطن الصالح .

المدارس الخاصة الإنجليزية والمستقبل^(١)

بقلم سير وليم هاملتن فايف^(٢)

يجدر بي قبل أن أبدأ بحثي هذا في مركز المدارس الخاصة الإنجليزية أن أئين مؤهلاتي لهذا البحث . فقد كنت مدرّساً في إحدى المدارس الخاصة ، ثم ناظراً لمدرسة أخرى من هذه المدارس ؛ ثم أتيحت لي الفرصة ، حينما كنت أستاذاً بجامعة أكسفورد ، أن أكوّن لي أصدقاء من الطلبة الذين قدموا من جميع المدارس الخاصة الإنجليزية تقريباً . وحينما كنت أشغل منصب نائب مدير جامعة في كندا ، ثم في أسكتلندا ، أمكنني أن أوازن بين هؤلاء الطلبة ، وأولئك الذين جاءوا من المدارس العامة التي تشرف عليها الهيئات الحكومية ، كما أنني عضو في مجالس إدارة عدد من المدارس الخاصة .

١

وقبل أن أتكلم عن مزايا المدارس الخاصة الإنجليزية أو أضرارها ، أتوجه بهذا السؤال ، وهو : هل هذه المدارس مهددة بالقضاء والزوال ؟ فأجيب بأن هذا الأمر يبدو غير محتمل الوقوع . فإن جميع هذه المدارس تغص بالتلاميذ ، ولدى جميعها كشوف طويلة من الراغبين الذين ينتظرون دورهم للالتحاق بها ؛ وصعوبة إدخال في إحدى هذه المدارس الخاصة أعسر الآن منها في أي عصر مضى . وكثيرون من الآباء الذين يبتغون إلحاق أولادهم بها لم يكونوا من التلاميذ القدامى لهذه المدارس . بل إن عدداً غير قليل

(١) "English Public Schools"

(٢) حديث ألقاه في محطة الإذاعة البريطانية ونشر بمجلة The Listener في ١٨

ديسمبر سنة ١٩٥٢ .

منهم ينحدرون من أسر لم تبعث قط من قبل أولاداً لهم إلى المدارس الخاصة. وقد استمر الإقبال كبيراً على هذه المدارس خلال الأعوام الستة أو السبعة الماضية. غير أنى أعتقد أنه، عما قريب، ستعرض المدارس الخاصة لخطر الكساد، الذى لا محالة من أن يتزل بساحتها يوماً من الأيام. فإن عدداً غير قليل من الوالدين الآن يدفعون مصاريف أبنائهم المدرسية من رءوس أموالهم، لا من إيراداتهم. ذلك أنه قد يؤثر والد، إذا استطاع، أن يدبر بطريقة ما ألف جنيه أو أكثر ليدفعها كمصاريف لابنه فى المدرسة الخاصة التى يختارها لتنشئته بها. بل إن بعض الناس يخصصون لهذا الغرض بعض ما لهم، حالما يولد ابن لهم، بل إن بعضاً يخصصون ذلك قبل ولادة الابن. إذ يخشون أنه حين يحين الأوان، قد لا يكون فى مقدورهم وقتئذ أن يدفعوا المصروفات المدرسية من إيراداتهم السنوية. وهذا التصرف يساعد على رواج هذه المدارس فى الوقت الحاضر. وواضح أن هذه العملية لن تدوم طويلاً. فإنه لا محيص من أن يتناقص عدد الأشخاص الذين يمكنهم أن يدفعوا المصروفات المدرسية من رءوس أموالهم.

وبينا نرى نقصاً كبيراً فى عدد الأفراد ذوى الإيرادات الكبيرة فى هذه البلاد، إذ نرى ازدياداً فى عدد الأشخاص الذين تتقارب دخولهم السنوية من ألف وخمسمائة جنيه. ويستطيع عدد غير قليل من هؤلاء أن يوفر كل واحد منهم مبلغاً يتراوح بين مائتى وثلثمائة جنيه فى السنة، بغية دفعه مصروفات مدرسية لابن له، وأحياناً لاثنتين، كى يبعث به أو بهما إلى مدرسة خاصة. ومع هذا فإن عدد هؤلاء الأفراد لا يكفى لتموين المدارس الخاصة بتلاميذها. ولذلك يكتنفها بالتأكيد خطر الكساد.

وهنا نسأل: هل تستحق هذه المدارس، من حيث المصلحة العامة، أن تبقى على مر الزمن؟

إنه يبدو لى أنها جديرة بالبقاء. ويكفى أن نشير إلى المنافسة الشديدة التى تجرى بين طلاب الالتحاق بها، وإلى نخبة الأمل الكبيرة التى يشعر بها الكثيرون من الآباء الذين لا يستطيعون إدخال أولادهم فيها. وقد يعترض البعض بأن هذه المنافسة إن هى إلا مجرد رغبة فى التفاخر والزهو. والحق أنه لا يمكن أحداً أن ينكر أن شعور المفاخرة لا يزال عنصراً من العناصر التى

تحفز إلى الإقبال على المدارس الخاصة . ولكن ليس بالخافز الوحيد في هذا الإقبال . ذلك لأن الناس تقلد هذه المدارس على أساس التعليم والتربية اللذين تقدمهما . وإني مستعد أن أجهر ، دون خوف المعارضة من أى رجل مطلع على الحقائق ، بأن المدارس الخاصة تقدم لتلاميذها تربية قيمة حقاً ، مستخدماً كلمة التربية هنا في أوسع معانيها .

غير أن هذه المدارس ليست جميعها متساوية من حيث القيمة والجدارة . وإني أعتقد أن كثيراً من المدارس التي تشرف عليها السلطات المحلية أفضل من بعض المدارس الخاصة . ولكن إذا طلب منا أن نختار خير خمس مدارس في البلاد ، وجدنا أنها لا تخرج عن المدارس الخاصة . بل إن بعض الناس يعتقدون أن هذه المدارس الخمس هي خير مدارس العالم .

ويعود الفضل كله إلى تفرد المدارس الخاصة بمزاياها الجلية وإلى ما تتمتع به من الاستقلال . وهو أعظم دخر لها وأكبر مزية فيها . وإني لا أشك لحظة في أن الاستقلال يعطى المدرسة خير فرصة للعمل والتقدم ، وللتطور في النظام الذي تراه كل مدرسة على حدة يناسب بيئتها وظروفها الخاصة . ويتيح لها أن تكون جماعة ، جماعة حية سليمة ، جماعة نامية ، وفق طريقها الخاصة ، جماعة تبنى وتتجدد على الدوام على أسس تقاليدها الخاصة بها : مثلها في ذلك مثل النبات أو الكائن الحي ، لا الآلة الصماء .

ففي مدرسة مستقلة كهذه ترى الناظر وهيئة التدريس أحراراً في أن يجربوا ويختبروا ويتصرفوا في ضوء اختياراتهم الشخصية . والناظر حر في اختيار أعضاء هيئة التدريس ، فلا يراعى كفايتهم في التعليم أو مؤهلاتهم العلمية فقط ، بل مقدرتهم أيضاً على أن يصبحوا أعضاء عاملين في جماعة متزاملة متضافرة ، وأن يؤلفوا ما تطلق عليه كتب التربية « صلات المعلم والتلميذ » ، وهي صلات منقطعة النظير في علاقاتها الوثيقة الخالصة . فلا عجب أن تنتقى المدارس الخاصة خير المتقدمين للاشتغال بالتدريس ، وهي تدين بهذه المزايا وخصائص أخرى غيرها إلى استقلالها الذاتي .

غير أن للمدارس الخاصة عيباً خطيراً : إنها معاهد غير ديمقراطية . وخلق بي أن أوضح ما أقصد بذلك . فكثير من الناس ، وخاصة الذين ينتمون إلى حزب العمال ، يرون أنه ينبغي في أى بلد ديمقراطى أن تكون جميع مدارس

متشابهة . ولكن هذا القول محض هراء . ذلك أن المدرسة إذا كانت حية نامية ، كما ينبغي أن تكون كل مدرسة ، فإنه يجب أن تكون لها شخصية خاصة بها تجعلها مختلفة في معنى ما عن جميع المدارس الأخرى . وهذه الشخصية هي بعض ما تحتاجه المدرسة الديمقراطية لتصون تقدمها وجدارتها وتأثيرها المجدى . والتماثل يقتضى على هذه الشخصية . أما توفير روح الفردية واختلاف أشكالها ونماذجها فإنه يعدل على زيادة خير هذه المدارس وإنماء فضائلها .

وقد ذكر لى أحدهم أن المدارس الخاصة تدين بطابعها الخاص الممتاز إلى أن جميع تلاميذها ينتمون إلى طبقة اجتماعية متماثلة . أما أنا فأعتقد أن هذه الشخصية هي نقطة الضعف الكبرى في هذه المدارس . لأن انتماء غالبية تلاميذها إلى طبقة واحدة معينة من طبقات المجتمع ضار من الوجهة التربوية . فإنه يضيق إلى درجة ما من أفق هؤلاء التلاميذ ، ويشط فيهم الميل إلى اعتناق أفكار جديلة . كما أنه أمر غير مرغوب فيه من الوجهة الاجتماعية . فإنه يخلق بلا جدال الفوارق الطبقة ويبقى عليها . أضف إلى ذلك أنه يبدو لى أن هذا التماثل يقوم في صميمه على المستوى المالى للوالدين .

صحيح أن عدداً وفيراً من تلاميذ المدارس الخاصة يحصلون على جانب من مصروفاتهم من الجوائز المالية التى تقدمها لهم مدارسهم نتيجة تفوقهم في المسابقات العلمية ، وأن عدداً قليلاً جداً منهم أيضاً يحصلون على إعانات مالية من خزائن مناطق التعليم المحلية . ولكن هؤلاء وأولئك يكرنون في مجموعهم أقلية صغيرة جداً . أما السواد الأعظم من تلاميذ المدارس الخاصة فإن آباءهم وولاءة أمورهم يدفعون عن كل ولد لهم بها مبلغاً يتراوح بين مائتى جنيه وثلثمائة وخمسين جنيهاً في العام ، الأمر الذى يعنى أن عملية اختيار التلاميذ تقوم إلى درجة كبيرة على أسباب مالية .

وهذا هو ما أدعوه أمراً بعيداً عن الديمقراطية . لأنه يجب على الدولة الديمقراطية حقاً أن تهىء أمام الناشئين جميعاً فرصاً متكافئة حتى يحصل كل منهم على خير ألوان التعليم التى تناسب نموه الطبيعى ومداركه العقلية والأخلاقية والجسمانية .

وإذا قبض الله للمدارس الخاصة أن تبقى مفتوحة الأبواب عن طريق إعانتها حكومياً — وأنا لا أرى طريقة سواها للإبقاء عليها — فإنه لا مناص لها

من أن تحقق شرطين : الأول أنه يجب عليها أن تحتفظ باستقلالها الضرورى . هذا وإنى أعلم أن كثيرين من القوم لا يستسيغون هذا الأمر . لأنها إذا أضاعت هذا الاستقلال الذاتى ، فإنها ستفقد حتماً أئمن خصيصه لها تجعل الاحتفاظ بها أمراً جديراً بالنظر فيه . والشرط الثانى أنه يجب عليها أن تفرق بين الشروط التى يجب توافرها فى الطلبة المقبولين بها ، والموارد المالية لهؤلاء الطلبة . فإنه مهما تكن طريقة انتقاء تلاميذ هذه المدارس ، فإنه ينبغى أن يختاروا ، دون أى اعتبار لإيرادات آبائهم المالية ، وهو شرط ليس من اليسير تحقيقه .

ولكن بما أنى شخصياً مقتنع بأن هذه المدارس تستأهل البقاء للصالح العام ، فإنه ينبغى أن نواصل البحث فى الكيفية التى يمكن بها إعطاء إعانات حكومية على نحو يمكننا من التوفيق بين مطالب الديمقراطية والاستقلال لهذه المدارس .

فجامعاتنا الإنجليزية تحصل على منح مالية طائلة من خزانة الدولة طبقاً لتوصيات لجنة خاصة ألفت لهذا الغرض . ولقد أدت هذه اللجنة واجبها أداء حسناً خلال الثلاثين عاماً الأخيرة . دون أن تفقد الجامعات استقلالها . فلماذا لا تؤلف لجنة كهذه لتنظيم المنح المالية للمدارس الخاصة ؟ إننا لو فعلنا ذلك لتصرفنا تصرفاً حكيماً معقولاً . ومن المرجح حينئذ أن ينتهج فى تقديم المساعدات المالية للمدارس الخاصة المهج الصالح الذى يتبع الآن مع الجامعات .

ولكن يوجد اعتراض خطير قد يمنعنا من السير فى هذه السبيل . ذلك أننا نخلق وقتئذ تفرقة بعيدة عن روح العدالة بين هذه المدارس والمدارس الثانوية التابعة للسلطات المحلية^(١) . فإن نظار المدارس الأخيرة ومدرسيها سيثيرون سخطاً لمنح المدارس الخاصة إعانات حكومية ، دون أن يكون للحكومة الإشراف عليها . وهذه التفرقة فى المعاملة — لو حدثت — ستؤدى إلى خلق حزازات لا تطاق بين هذين النوعين من المدارس ، وستفضى فى النهاية إلى قلب نظامنا التعليمى .

(١) ذلك لأن وزارة المعارف فى بريطانيا لا تدير بنفسها المدارس ، بل تترك هذا الأمر للسلطات المحلية — المترجم .

ولقد اقترح معلم - وأظنه ناظر كلية إيتن - أنه يجزم أن تمنح الخزانة آباء تلاميذ المدارس الخاصة خصماً في ضرائب دخولهم ، نظير المبالغ التي يوفرونها للدولة ، لتعليمهم أولادهم على نفقتهم الخاصة . ولكن يبدو لي أن العمل بهذا الاقتراح سيخلق سابقة جده خطيرة .

هذا إلى جانب أن هناك أبناء أشخاص لا يدفعون أى ضرائب ، ومع ذلك فإن هؤلاء الأبناء أولى كثيراً من غيرهم بالانتفاع بالتربية التي تقدمها المدارس الخاصة الداخلية لتلاميذها .

وهناك الاقتراحات التي جاءت في تقرير اللجنة التي ألفها سنة ١٩٤٢ مستر بتلر وزير المعارف وقتئذ تحت رئاسة لورد فلمنج لبحث زيادة الفرص التي يمكن المدارس الخاصة أن توفرها لجميع التلاميذ الذين في مقبدهم الاستفادة من الالتحاق بها ، دون أى اعتبار لدخول الآباء . ولقد أثار تقرير هذه اللجنة الذي نشر عام ١٩٤٤ اهتماماً واسع النطاق ، رغم ما كنا فيه وقتئذ من مشاغل كثيرة وعن جسيمة . وكان الهدف الأكبر لتوصيات اللجنة هو الاحتفاظ بالاستقلال الذي تتمتع به المدارس الخاصة ، تحت ضمانات ضرورية ، بحيث تصبح هذه المدارس مفتوحة الأبواب لجميع التلاميذ الصالحين ، وبحيث يضمن لكل مدرسة خاصة إدارة ذات كفاية ، ويحرم عليها إدارتها للربح المالي . وقدمت اللجنة كذلك مشروعات لتمكين أولاد المدارس الأولية والابتدائية التابعة للسلطات المحلية من الالتحاق بالمدارس الخاصة ، وذلك بأن تدفع المناطق التعليمية (التي تتبع السلطات المحلية) جميع نفقات هؤلاء الأولاد في تلك المدارس ، كما تدفع المناطق أيضاً إعانات مالية أخرى لغيرهم من التلاميذ الذين يتكفلون بدفع مصروفاتهم المدرسية .

وكانت هذه التوصيات شاملة ، وفي الوقت عينه اتسمت بالحكمة والحذر ؛ ولكنها لم توضع قط موضع التنفيذ ، لأن خطر زوال المدارس الخاصة الذي كان يبدو ماثلاً خلال الحرب ، أخذ بعد انتهائهما ، يتوارى في طيات المستقبل واستمرت هذه المدارس تنهل من السيل الذي تدفق عليها من التلاميذ المقتدرين مالياً .

والتغيير الوحيد الذي طرأ على هذه المدارس منذ وضعت الحرب أوزارها هو أنه بمقتضى قانون سنة ١٩٤٤ شرعت السلطات المحلية تبعث بعدد قليل

من الأولاد إلى المدارس الخاصة كتلاميذ داخلية أو خارجية . وهذه السلطات تدفع مصاريفهم المدرسية ، كما تدفع في بعض الحالات الخاصة منحة أخرى لنفقات الأولاد الشخصية كمصروف الجيب ونفقات السفر . والمبدأ الذي تقوم عليه هذه المنح هو أنه ينبغي ألا يكون الوالد الفقير في مركز يهدر كرامته بين زملائه في المدرسة ، وأغلبية هؤلاء الزملاء في مركز أفضل منه كثيراً من الناحية المالية .

وهذا التصرف هو عين الحكمة . ولكنه في الوقت عينه يبرز أهم عيب في مشروع إعانة الطلبة الفقراء النجباء الذين قيل لي إنهم يمتازون في دراساتهم . ولكن عدد هؤلاء التلاميذ قليل جداً ، لأسباب واضحة . كما أنها طريقة كبيرة الكلفة على دافعي الضرائب .

ولذلك قد يسألني سائل : ما خير طريقة إذن لاختيار التلاميذ الذين يستأهلون الاحاق بهذه المدارس الممتازة ؟ فأجيب إن المدرسة الديمقراطية هي المدرسة التي يجب أن تكون أبوابها مفتوحة في وجه الجميع . وأقصد بالجميع ، جميع التلاميذ الذين تتوافر فيهم شروط الدخول ، مهما تكن مراكزهم المالية والاجتماعية . وبذلك تكون هذه المدرسة مثالا صحيحاً لا غش فيه لسكان البلاد : فقراء وأغنياء على السواء .

وإني لا أعرف مدرسة من هذا الصنف في هذه البلاد . ولكن هناك مدرسة خاصة داخلية في مقدمة المدارس التي أنظر إليها بعين التقدير . وهذه المدرسة تتسم بخصيصة منقطة القرين . فهي تصر على ألا تقبل سوى الأولاد الفقراء ، كشرط أساسي للحاق بها . ولكن بما أنه من العسير تقدير درجة الفقر ، فإن عدد أبناء ميسوري الحال في هذه المدرسة يتساوى مع عدد الأولاد الفقراء بها . ولو أنه من السهل التمييز بين ابن الأسقف وابن اللص عند لحاقهما من لهجة الكلام على الأقل . غير أن تلاميذ هذه المدرسة ، بعد أن يقضوا بها سنين عدة ، تختفي فيما بينهم الفوارق السطحية ، ويغدو كل منهم غنياً بالاختبارات التي اكتسبها من اختلاطه بفتية ينتمون إلى طبقة غير طبقته .

فهذه مدرسة ديمقراطية حقاً ، فيما عدا ناحية واحدة : وهي أن تلاميذها يجيئون من جميع الطبقات إلا الطبقة الغنية . ولذلك فإننا إذا أضفنا إلى هذه المدرسة عدداً من أبناء بعض الأسر الثرية ، أصبح لدينا مدرسة ديمقراطية حقة .

وهذا لا يتسنى لنا تحقيقه إلا بجمعنا بين أمرين : الأول انتقاء الأولاد تبعاً لأهليتهم وحدها للانتفاع بالتعليم الذى تقدمه المدرسة ، والثانى وضع مصاريف مدرسية تتدرج تدرجاً دقيقاً تبعاً للدخول الآباء . ومعنى هذا أن يقبل بالطبع الأولاد الفقراء جداً مجاناً .

فهل يبدو هذا الأمر يسيراً ؟ أجب أن عملية انتقاء التلاميذ فى هذه المدرسة على وجه منتظم يحقق الغرض منها . فإنها تحظر دخول الأولاد الذين يكسب آباؤهم دخلاً يزيد على حد معين . وهذا الحد الأعلى فى الواقع منخفض جداً . أما فى حالة انخفاض الدخل عن حد آخر معين ، فإن المدرسة تقبل التلميذ مجاناً . وتتدرج المصروفات المدرسية تبعاً لدخول الآباء .

وإنى على يقين بأنه يمكن تنفيذ هذا النظام بعناية وفى روح من العدالة فى المدارس الخاصة الأخرى على أيدي أمناء خرائها . ولكنى أرى فى المدرسة الديمقراطية التى أعدها المثل الأعلى ، أنه يجب ألا يحرم الطالب الغنى من دخولها مجرد أن أباه غنى ، رغم صلاحيته للحاق بها . إذ يجب أن تقدم فرص متكافئة لجميع الأولاد على السواء ، أغنياء كانوا أو فقراء .

وإنى أعرف أن انتقاء التلاميذ فى هذه الحالة سوف يثير مشكلات عسيرة ، ولكنها بالتأكيد ليست بالمشكلات التى يتعذر حلها . وأعتقد أنكم توافقوننى على ألا يكون انتقاء التلاميذ عن طريق امتحانات المسابقة . كذلك أرى أنه يجب ألا يكون الانتقاء على أسباب تعليمية فقط ، بل أن يكون رائدنا فى اختيار الصنف الذى يزدهر فى هذه المدرسة أو فى تلك ، هو اختيار خير الفتيه الذين يلائمهم تعليمها ، كما تختار نوع النبات الذى نزرعه ، لأنه يزدهر فى التربة الخاصة التى تلائمه .

وفى رأى أن عملية الانتقاء هذه ليست بالأمر المتعذر تحقيقه . وقد اقترح تقرير فلمنج إنشاء مجلس صغير فى كل مدرسة خاصة لاختيار تلاميذها . وهذا المجلس يتألف من ناظر المدرسة الابتدائية التى أكمل فيها الولد تعليمه الابتدائى ، ومن ناظر المدرسة الخاصة التى يروم اللحاق بها ، ومن ممثل المنطقة التعليمية المحلية ، ومن عضو ينتخبه الأهليون يكون متحلياً بأصالة الرأى ، وذو خبرة بشؤون التعليم .

التعليم الأساسى فى مدارس المرحلة الأولى

للدكتور محمد الشيبى

كثيراً ما يواجه المربون الذين يحرصون على تطبيق طرق التربية الأساسية فى مدارس المرحلة الأولى صعوبات جمة ، تتعلق بالوسائل الإيجابية والاتجاهات العملية ، التى من شأنها أن تجعل المدرسة تنصهر فى المجتمع ، وتتفاعل مع جماعاته وأفراده ، وتكون بدورها معهداً للتوجيه الاجتماعى والاقتصادى والصحى والثقافى ، ومركزاً للقيام بخدمات فعلية مساهمة فى رفع مستوى حياة المجتمع ، الذى أنشئت فيه وأصبحت جزءاً مكملًا له . ويلوح أن هذه الصعوبات مصدرها الصراع التربوى بين اتجاهين ، مما ساعد على وجود هوة عميقة تفصلهما ، وتحول دون تلاقيهما . الاتجاه الأول وهو إيمان كثير من القائمين على الإشراف على المدارس بالفلسفة الأكاديمية النظرية ، التى تنظر إلى المدرسة كجزء منفصل عن البيئة ، لا يربطهما رابطة ، أو يشملهما هدف ، أو يجمعهما غرض . والمدرسة فى هذا تعمل على تلقين التلاميذ موضوعات تاريخية وجغرافية وأدبية ورياضية وعلمية وصحية وفنية وغيرها ، بدون أية مراعاة لطبيعة هذه الموضوعات وعلاقتها بفاعلية التلميذ النفسية والاجتماعية والعلمية . وهذا الاتجاه فى التربية يمتاز بالركود والسلبية . والاتجاه الثانى يحرص على جعل المدرسة مجالاً للتجاوب والتفاعل مع البيئة وأفرادها وجماعاتها ومنظماتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . فموضوعات الدراسة تنبع من الاحتكاك الفكرى والرغبة فى الحصول على خبرة تزيد من قدرة التلميذ على اكتشاف ميوله واتجاهاته النفسية والاجتماعية وحاجاته الفعية والمادية . وهذا الاتجاه يمتاز بالحوية والفاعلية الإيجابية .

وقد استرعت اهتمامى إحدى التجارب فى التعليم الأساسى فى المرحلتين الأولى والثانوية ، قمت بمشاهدتها وبلدراستها مدة غير قصيرة فى ولاية « كنتاكي » بالولايات المتحدة . وهذه التجربة غير مقصورة على ولاية كنتاكي ، بل تعدتها إلى ولايتى فرمونت وفلوريدا ، وهى تعتبر مثلاً حياً صادقاً للدور الإيجابى

الذى يمكن المدرسة أن تقوم بأدائه ، فى التعرف على اتجاهات البيئة ، والمشكلات البارزة التى تقف حجر عثرة فى سبيل تقدمها ، وفى مساهمة تلاميذ المدرسة فى العمل على حلها حلا يتلاءم مع إمكانياتها وحاجات أهلها ، وتعرف هذه التجربة « بمشروع الاقتصاد التطبيقي فى التعليم » وشأقتصر فى هذا المقال على عرض لكيفية تكوين هذه التجربة فى التعليم الأساسى فى المرحلة الأولى ، والأهداف التى وضعت لها ، والطرق والوسائل التى اتبعت ، والنتيجة التى وصل إليها القائمون بالإشراف عليها ، عسى أن تكون نواة للقيام بتجارب مماثلة فى إدخال التربية الأساسية فى مرحلة التعليم الأولى تتلاءم مع المجتمعات الريفية فى مصر .

وقد بدأت بهذه التجربة فى سنة ١٩٣٩ مؤسسة ألفريد سلون ، بمعاونة أساتذة من جامعات كولومبيا وكنتاكي وفرمونت وفلوريدا فى الولايات المتحدة وبعض مدرسى مدارس المرحلة الأولى ، الذين يمتازون بسعة خبرتهم فى ميدان التعليم الريفى . والذى دفع مؤسسة ألفريد سلون إلى الاهتمام بعمل تجربة فى التعليم الأساسى خاصة بالاقتصاد التطبيقي ، الذى يتصل بتحسين المأكل والملبس والسكن بين تلاميذ المدارس الريفية والمجتمع الذى يعيشون فيه ، هو نتيجة الإحصائيات التى قامت بها هذه المؤسسة . وتتلخص فى أن الأسرة الأميركية فى البيئات الريفية تنفق ما بين ٦٧ ٪ ، ٧٥ ٪ من قيمة دخلها السنوى على ضروريات الحياة الثلاث ، وهى المأكل والملبس والسكن . ويغلب على ظنى أن الفلاح المصرى ، كزميله الصينى والهندي ، ينفق ما يزيد على ٩٠ ٪ من دخله السنوى على هذه الضروريات الثلاث . وقد قامت جامعة كنتاكي فى أول الأمر بالتجارب الخاصة بالمأكل ، وجامعة فرمونت بالملبس ، وجامعة فلوريدا بالسكن . وبعد ذلك بدأت كل جامعة تشرف على ثلاث مدارس تجريبية. تتناول المأكل والملبس معا كوحدة متكاملة .

وحددت أهداف التجربة فى المدارس التى تشرف عليها كلية التربية بجامعة كنتاكي كالآتى :

أولا : تزويد المدرسة بالكتب والكتيبات والنشرات الدراسية ، التى تتناول موضوعاتها المشكلات التى تتعلق بالمأكل والملبس والسكن ، والعقبات التى يصادفها التلاميذ وأولياء أمورهم فى حياتهم المعيشية ، مع شرح وتفسير

لظواهر هذه المشكلات ، وطرق التغلب عليها ، وحلها حلا يتلاءم مع مقدراتهم الاقتصادية .

ثانياً : توجيه رغبات وميول التلاميذ نحو فهم المجتمع الذى يعيشون فيه ، وتعرفهم على إمكانياته ودراسة العقبات الاقتصادية التى تحول دون رفع مستواه .

ثالثاً : تزويد التلاميذ بالخبرات العلمية والعملية ، التى تتصل بتطبيق مبادئ الاقتصاد الخاصة بالمأكل والملبس والسكن على حياتهم الخاصة ، ثم على أسراتهم ، ثم بعد ذلك على المجتمع الريفى الذى يحبون فيه .

رابعاً : توجيه أولياء أمور التلاميذ وإرشادهم عن طريق عقد اجتماعات لهم مع أبنائهم ومدرسى المدرسة ، والاشتراك فى الدروس العملية الخاصة بالزراعة فى الحقل التجريبي الملحق بها ، وتعليمهم بعض الصناعات الزراعية ، مثل حفظ الخضروات والفواكه ، وعلى المربيات وغيرها ، وكذلك فى الدروس التى تتعلق بالتوجيهات العملية الخاصة بالسكن والملبس .

خامساً . تهيئة جو اجتماعى بالمدرسة قائم على التعاون وتبادل الخبرات العلمية والعملية أثناء العمل الجمعى ، بين تلاميذ المدرسة وأولياء أمورهم ومدرسيها . وعن طريق هذا التجاوب الاجتماعى تكون المدرسة مجتمعاً غير قاصر على تلاميذها ومدرسيها ، بل يمتد إلى أهالى القرية التى تقوم المدرسة بخدمتهم وتوجيههم وإرشادهم ، بما يتفق مع مستلزمات رفع مستواهم الاقتصادى .

وإعطاء مثل واقعى . مما تناوله المدرسة بالبحث والدراسة قد يلقي بعض الضوء على نوع الموضوعات والدراسات التى تقوم بها المدارس التى تحت الإشراف الفنى والتجريبى . فى إحدى سهول ولاية كنتاكي توجد مدرسة ابتدائية بها حوالى مائتى تلميذ . وقد اكتشف القائمون على أمر التجربة أن هناك ظاهرة هامة بين تلاميذ المدرسة لها خطورة كبيرة على حياتهم ، وهى أن هؤلاء التلاميذ يفقدون أسنانهم ، وبعضهم غير قادر على حمل أرجلهم أثناء السير . وأجريت بعض الأبحاث فوجد أن سبب هذه الظاهرة هو عدم توافر مادة الكالسيوم فى غذائهم ، وقلة ما يتعاطاه التلاميذ من اللبن . وقد أصبحت صحة التلاميذ مهددة بالاضمحلال ، بل بالموت البطيء . وفى الوقت الذى كانت هذه المشكلة الصحية الخطيرة التى تتعلق بنظام المأكل قائمة ، كان

تلاميذ المدرسة يلتقون المواد الدراسية والموضوعات العلمية ، التي لا تتصل من قريب أو بعيد بهذه المشكلة ، وكانت دراساتهم تنحصر في حفظ فتوحات نابليون وبسبارك وغيرهما ، ومذاكرة الموضوعات المتصلة بحياة تلاميذ الأمم الأوروبية ، وجغرافية إنجلترا وفرنسا وإيطاليا وغيرها من الموضوعات المدرسية البعيدة كل البعد عن حياة التلاميذ والمشكلات التي تعوق نموهم .

وقد قامت المدرسة التجريبية بتزويد التلاميذ وأولياء أمورهم بتوجيهات نظرية وعملية في شأن التغذية الصحية ، وكيف يجب أن تكون ، وكان محور المشروعات التي يتناولها التلاميذ بالبحث هو كيف يحافظ التلميذ على نفسه ، مستعيناً بالدراسات الواقعية للأمراض التي تنشأ من عدم توافر الأغذية الصحية التي يحتاج إليها جسم الإنسان ، وأنواع المأكولات الواجب توافرها في الغذاء . وقد اشترك أولياء أمور التلاميذ في المحاضرات والمناقشات والمناظرات الخاصة بضرورة تزويد أبنائهم بالغذاء الكامل المستوفى للشروط الصحية ، وكان من نتيجة هذا العمل الإيجابي الذي اشتركت فيه المدرسة وأولياء أمور التلاميذ أثر كبير في تحسن أبنائهم ، وقد عد هذا ليلاً على أن هناك فوائد كبيرة تعود على المدرسة والمجتمع عندما يتفاعلان ويتجاوبان في حل المشكلات القائمة فعلاً في البيئة .

وفي مدرسة ريفية تجريبية أخرى في ولاية كنتاكي وجد أن هناك ما يقرب من ٩٥ ٪ من تلاميذ المدرسة البالغ عددهم خمسين تلميذاً مرضى بمرض البلاجرا . وقد اتضح بعد البحث أن هؤلاء التلاميذ قلما يأكلون الخضروات الطازجة ، وأن معظم تغذيتهم يقوم على البطاطس والخبز . وقد عقدت المدرسة عدة اجتماعات مع أولياء أمور التلاميذ لمعرفة الأسباب الأساسية التي تدفعهم إلى عدم الاهتمام بتزويد أبنائهم بالغذاء الصحي ، الذي يدخل فيه تناول الخضراوات الطازجة ، وظهر أنهم جميعاً من الفلاحين ، ويستغلون كل شبر من أرضهم في زراعة المحاصيل التي تدر عليهم ربحاً وفيراً ، بدون أي اكتراث بضرورة تحديد قطعة من الأرض لزراعة الخضروات المختلفة لتزويد أسراتهم بها .

وقد قامت المدرسة فعلاً بعمل إيجابي متصل بهذه المشكلة الأساسية في حياة التلاميذ والقرية . وكان أول عمل قامت به المدرسة هو إلحاق حقل تجريبي بها لزراعة أنواع مختلفة من الخضراوات ، وكذلك أنشأت المدرسة

معملا للصناعات الزراعية لحفظ الخضراوات والفواكه . وقد اشترك تلاميذ المدرسة وأهالى القرية فى زراعة الخضراوات وحفظها مع إرشادات وتوجيهات مدرسيها ، وبجانب هذا قامت هيئة التدريس بتأليف الكتيبات التى تبين أنواع الخضراوات والفواكه المختلفة ، وكيفية زراعتها ، ووسائل مكافحة الحشرات الزراعية ، والحشائش الضارة بالنبات ، وطرق حفظ هذه الخضراوات والفواكه . ولحل هذه الكتيبات تتمشى مع مستوى تفكيرهم وأدراكهم كتبت بلغة بسيطة يسهل فهمها ، واستيعاب محتوياتها ، وقد وزعت أيضاً على أولياء أمور التلاميذ للاستفادة منها . وكانت دراسة زراعة الخضراوات والفواكه هى المحور الذى تدور حوله جميع المعلومات والخبرات والموضوعات العلمية والأدبية والفنية وغيرها . وهكذا كان حب التلاميذ لدراساتهم واضحاً جلياً ، بعد أن ارتبط نشاطهم الذهنى والعملى معا . والذى استرعى نظرى فى هذه التجربة هو معاونة الأهالى للمدرسة ، ومشاركتهم فى الزراعة مع التلاميذ ، وكذلك استخدامهم معمل حفظ الخضراوات . وكانت الكتيبات التى ترشدتهم وتوجههم تتحلّى بالصور وخطوات العمل ، فمثلا بعض الكتيبات تتناول سلسلة من الموضوعات عن تحضير الأرض للزراعة ، « العمل فى الحقل » ، « نحن نزرع » ، « الخضراوات فى مزارعنا » ، « الذهاب إلى المزرعة » ، « أعداء الحقل » ، « نحن نحفظ الخضراوات » وما إلى ذلك من الكتيبات التى تتصل بمشروع دراسة الخضراوات وحفظها .

هذان مثالان تربويان يوضحان إلى أى حد يمكن مدارس المرحلة الأولى أن تساهم فى مشروع إدخال مبادئ التعليم الأساسى فى مناهجها وخططها التعليمية . فما أحوج مدارسنا الريفية أن تهض من رقبتها ، وتزيل الركود الجاثم على موادها الدراسية وموضوعاتها ، التى لا تتصل بالحياة الريفية التى يحياها التلميذ . فبدلاً من تلقين التلاميذ المواد الدراسية التى تفرض عليهم بدون مراعاة لطبيعة حياتهم الاجتماعية ، يجب أن تكيف المناهج بما يتناسب والبيئة الريفية التى يعيشون فيها .

إن القرية المصرية فى حاجة ماسة إلى فهم طبيعتها ، وإدراك إمكانياتها ، ومعرفة ما يصادفها من مشكلات وعقبات تقف فى سبيل نهضتها ورفع مستواها ، وهذا لا يتأتى إلا إذا تعاونت المنظمات الاجتماعية والصحية والزراعية

والتعليمية تعاوناً صادقاً . فواجب المدرسة الريفية أن تلعب دوراً أساسياً في عملية الإصلاح الريفي ، عن طريق تفاعلها وترابطها مع المجتمع الذي هي جزء مكمل له ، ومع هذه المنظمات . فتلاميذ المدرسة الريفية هم قادة القرية في المستقبل القريب ، وعليهم أن يساهموا بنصيب وافر في إنعاشها وأن يتعاونوا مع القرويين في حل المشكلات التي تعترض انتشالها من الفقر المدقع الذي يضادف أهلها ، والجهل المطبق المنتشر بين نساءها ورجالها ، والأمراض المتوطنة التي تفتك بأطفالها وكبارها . وعلى المدرسة أن تكيف الحياة فيها بما يتلاءم مع هذه المسؤوليات الوطنية ، التي يجب أن نجهز لها جيشاً من القادة القرويين ، الذين يحسون بآلام الريف ، ويشعرون بما انتاب القرية من ذل وضمحلل وتأخر . وتلاميذ المدارس الريفية هم جنود المستقبل وقواد القرية ، وعلينا أن نجعل نصب أعيننا أن نوجههم التوجيه الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والصحي الذي يتلاءم مع حاجات وإمكانيات القرية ، وهذا هو السبيل الذي يجعل من القرية مجتمعاً متقدماً متعشاً . وهذا الهدف يمكن تحقيقه إذا آمنت المدرسة برسالة التعليم الأساسي وأغراضه وجعلت من منهجها مجالاً لتحقيق التفاعل الإيجابي بين التلميذ ومجتمعه الريفي .

في الصحة النفسية :

من حالات عدم التوافق الاجتماعي

للاستاذ محمد خيرى حربى

الأستاذ المساعد بمعهد التربية العالي للمعلمين باسكندرية

يرى روجرز^(١) « أن الشخص الذى يرضى عن نفسه تكون علاقته الشخصية بالآخرين حسنة » بسبب هذا الرضا . وهذه النظرية هي أساس طريقته في الإرشاد فهي تقوم على معاونة العميل^(٢) على قبول نفسه . ويترتب على ذلك قيام علاقات حسنة مع غيره ، وإعادة التوافق الوجداني . والحالة التي نعرضها هنا هذه المرة بدأت من الزاوية الأخرى ، فهي لشخص مقبول لدى الرفاق ، ولكنه غير راض عن نفسه . وقد تبدو غير متسقة تماماً مع نظرية روجرز ، ولكننا سنرى بعد تحليلها أنها تؤيد نظريته إلى أقصى حد . فهذا الولد موضع ثقة زملائه واختيارهم ، ولكن هذا الاختيار لا يقوم على أساس علاقات شخصية حسنة متبادلة وإنما هو اختيار من نوع آخر فيه إرضاء لبعض المشكلات النفسية . وهذا هو السر في قيام حالة عدم توافق عند هذا الولد ، وإن كانت هذه الحالة غير واضحة ونحتاج إلى بحث وتدقيق لإدراك قيامها وتحليلها التعليل الصحيح كما سنرى .

(١) كارل روجرز Carl R. Rogers أستاذ علم النفس بجامعة شيكاغو . وهو زعيم مدرسة الإرشاد السيكلوجي غير الموجه Nondirective Method of Counseling وهي مدرسة حديثة يرجع تاريخها إلى سنة ١٩٤٠ حين ظهر مقالته "Newer Concepts of Psychotherapy" ثم وضعت أسسها بعد ظهور كتابه الأول "Counseling and Psychotherapy" سنة ١٩٤٢ وترعرعت بعد كتابه الثاني "Client-Centered Therapy" سنة ١٩٥١ .

وهذه المدرسة تعارض مدرسة التحليل النفسي سواء في فلسفتها أو طرقها . وقد ازداد أتباعها في أمريكا بحيث طغت على مدرسة التحليل النفسي طغياناً يكاد يكون تاماً .

(٢) ترجمة Client وروجرز في كتابه "Client-Centered Therapy" ص ٧ يفضل هذا اللفظ على الألفاظ الأخرى من مثل « مريض Patient » أو « شخص Subject » أو « مرشد Counselee » - لأن لفظ « عميل » يؤدي المعنى المقصود أداء أقرب إلى الدقة فهو شخص يذهب إلى المرشد مختاراً يطلب المعونة لحل مشكلته دون أن يتخلى عن مسئوليته

أنه ولد في التاسعة من عمره ، أحيل إلى مكتب الإرشاد السيكولوجي ، لأن أمه لاحظت عليه أنه أصبح عصبياً ، وقد أخذ أخيراً يقضم أظافره بأنيا به ، وتشكو مدرسته من انصرافه عن الدراسة وانعزاله عن الزملاء ، رغم رغبتهم في الاتصال به . وقد تبين من تقرير الباحث الاجتماعي أنه يعيش في بيت صغير ، في حي مزدحم كثير الضوضاء ، وتسكن معه في هذا البيت جدته (صاحبة المنزل) وعماه وأحدهما في الثالثة عشرة والآخر في الواحدة والعشرين ، وعمته في السادسة عشرة . وسوف يشاركه أخوه الثالث المنتظر ولادته بين يوم وآخر ، زيادة عن والدته وشقيقه الأكبر في الثانية عشرة . أما والده فهو يعمل في الجيش ، وقد ترك الأسرة وسافر إلى ميدان القتال منذ مدة .

أول ما انصرف إليه ذهن مكتب الإرشاد أن يعرف المركز الاجتماعي لهذا الطفل بالاتجاه نحو الراشدين المحيطين به ، للاسترشاد بهم في تقديره ، ولكن التجارب الأخيرة دلت على عدم دقة هذا الحكم فالراشدون عادة يحكمون على الأطفال على أساس معاييرهم الخاصة ، ولذلك اتجه البحث فعلاً إلى دراسة المركز الاجتماعي للطفل في نظر رفاقه .

وكان هذا الولد في فصل مكون من ٢٠ تلميذاً ، يتراوح عمرهم الزمني بين ٩ سنوات و ٣ شهور و ١٠ سنين بمتوسط مقداره شهر و ٩ سنوات .

وقد قام الباحث بإجراء التجربة الآتية ، لتحديد المركز الاجتماعي لهذا الطفل .

١ - طلب من كل تلميذ في هذا الفصل اختيار أحسن ٣ أصدقاء من بين الزملاء في الفصل مع ترتيب الأسماء حسب مقدار الصداقة .

٢ - في مناقشة مع هؤلاء التلاميذ لاختيار خطة لنشاطهم اختاروا وضع تمثيلات ، فوضع كل منهم قصة قصيرة ، تحتاج إلى عدد قليل من الأشخاص لتمثيلها .

ثم طلب إلى كل منهم أن يختار الأشخاص الذين يقومون بتمثيل روايته ، وبعد أربعة أيام بدأ تمثيل الروايات بحيث خصصت نصف ساعة لكل روايتين ، كما خصصت ساعة في كل أسبوع لهذا النوع من النشاط .

وبعد أسبوع من نهاية تمثيل هذه الروايات ، طلب الباحث من التلاميذ أن يختار كل منهم أشخاص روايته مرة ثانية ، مع إعطائهم حق التغيير إن أرادوا . فكتب كل منهم أسماء من اختارهم لروايته مرة أخرى .

ثم استخدمت طريقة القياس الاجتماعي Sociometry فكان الطفل موضع البحث على رأس قائمة الاختيار .

فالطفل إذن هو موضع اختيار الزملاء ، ولكنه مع ذلك غير متوافق مع نفسه وجدانياً . ولذلك اتجه البحث إلى معرفة فكرته عن نفسه ، وعن العالم المحيط به ، فطبقت عليه الاختبارات^(١) الموضوعية . وكذلك أخذ يتردد بانتظام على مكتب الإرشاد يشرح خبايا نفسه ، وعن طريق تحليل النتائج أمكن أن نتصور أن هذا الطفل يرى العالم وكأنه مكون من قوى الشر وقوى الخير ، وأما تأثيره في هذه القوى فلا يكاد يذكر ، وهو يرى أن القوى المعادية مجرد أشياء تحدث . ومع ذلك فهو يراها متصلة به بطريقة ما . وهو يبذل القليل من الجهد في فهم أسباب الحوادث أو المواقف التي يجد نفسه فيها ، فالأسباب في نظره لا يمكن حصرها . وهو يعتقد بأن حل مشكلاته في يد خارجة عن نطاقه . وهو في قلق بالنسبة لهذه القوى التي تضعه في مواقف لا يستطيع أن يتخلص منها . وهو في نظر نفسه شخص عاجز عن مواجهة هذه القوى العظيمة بنجاح . وهو يرى نفسه محاطاً بصعوبات ، ورغم عجزه عن تحديد أسباب هذه الصعوبات يعتبر نفسه متصلاً بها فكأنه يقول « هذه القوى اللاشخصية قد وضعتني في هذا الموقف ولكن مجرد وجودي فيه يجعلني أستحق اللوم » وهذه الحالة قد جعلته يقوم بمجهود غير منطقي من ناحية التوافق .

وهو يعتمد على نفس القوى التي وضعته في هذه الصعوبة في الخروج منها . وهذا العجز عن الاتصال بالعالم الخارجي قد كان له في هذا الطفل تأثيران :
١ - فقد جعله يخشى التعبير عما يحسه من عدااء للعالم الخارجي ، ولذلك تحول هذا العدااء نحو الداخل .

٢ - ثم إن هذا العجز عن الاتصال بالعالم الخارجي وتحويل العدااء نحو الداخل قد أدى إلى قيام حالة شعور بالخطيئة .

أما علاقاته الشخصية برفاقه فليس فيها عدااء ، فهو هادئ ومطيع ، ويندر جداً أن يتكرر أو يقترح ، ولكنه يعتمد على آراء الآخرين فيتبعها . وهو يشعر بالراحة حين يكون سلوكه تحت إشراف غيره وتوجيهه لأن مسؤوليته في هذه الحالة

وكذلك شعوره بالخطيئة يصل إلى أقله . ورغم أنه هادئ ومطيع فليس في علاقته حمس أو تعاطف أو محبة ، فأراؤه بالنسبة للعالم المحيط به لا تدل على قيام علاقات من هذا النوع ، فأى عمل إيجابى يأتيه من القوى الخارجية إنما يأتيه مرتبطاً بمشكلاته وآلامه ، فالمساعدات التى يتلقاها يراها متجهة نحو الصعوبة لا نحو نفسه ، أى أن قوى الخير لا تعمل من أجله ، بل إن مشكلته هى التى تدفعها للعمل ، ومثل هذه الخبرة لا تتضمن أى عطف وهو لم يجرب مثل هذه الوجدانات في علاقاته الشخصية .

أما ارتفاع درجة اختياره عند زملائه فتقوم على أساس هدوئه وانقياده ورغبته في تنفيذ آراء غيره ومشروعاته . فعلاقته برفاقه تحقق حاجة مزدوجة فهى تحقق حاجته لأن يوجه وأن يعاقب . وفي الوقت نفسه يجد فيها الرفاق سداً لحاجتهم نحو العداء فهى تسد حاجته وحاجتهم .

ولكن الحاجات هنا غير متبادلة فهذا الولد يجب أن يسد حاجته للاعتداء على العالم الخارجى ، بدلا من أن يوجهها هى وحاجات غيره نحو نفسه . وكذلك يجب أن تقوم العلاقات البشرية السليمة على أساس من الحمس والتعاطف والمحبة ، وهذا هو النقص في علاقة هذا الولد ، وهو أساس مشكلته . إن مركزه الاجتماعى عال ، ولكن شخصيته ليست متكاملة ، فالمركز الاجتماعى^(١) السليم من ناحيته الصحية النفسية هو الذى يقوم على أساس تبادل إرضاء الحاجات بين أفراد المجموعة . أما في حالة هذا الولد فقد قام مركزه على أساس إرضاء حاجات المجموعة فقط . ولذلك ينبغي ألا يؤخذ انتخاب شخص ما لزعامة مجموعة من المجموعات أو حزب من الأحزاب دليلا على توافقه الوجدانى ، فقد يحدث أن ينتخب الحزب لزعامة شخصاً يمكن أن يدفع ويستريح هو في هذا الدفع . والخلاصة أن هذه الدراسة قد بينت أن هذا الولد رغم أنه موضع اختيار رفاقه ، في حاجة إلى ما يعينه على التوافق الصحيح فهو في حاجة^(٢) لأن يجد مخرجاً للتعبير عن شعوره العدائى حتى يشعر بالراحة دون أن يعتدى على الآخرين . وهذا ما حققه في حجرة اللعب التى ترد عليها فترة من الزمن . وقد لوحظ أن شغف هذا الولد بالقتال الذى أقامه بين العرائس التى تمتع باللعب بها في هذه

Genning, Helen Hall. "Leadership and Isolation" New-York, 1940 P. 205 (١)

Richards. T.W. "Modern Clinical Psychology" New-York, 1946 P. 257 (٢)

الحجرة كان عظيمًا . كما لوحظ تقدمه في الدراسة وانصرافه عن عزلته إلى الاشتراك
 الفعلي مع زملائه في نواحي نشاطهم ولم يعد يقضم أظافره بأنياه .
 وهكذا تم لهذا الولد توافقه الاجتماعي بعد أن رضى عن نفسه ، فأصبحت
 علاقته الشخصية مرضية بسبب رضاه عن نفسه ، أما رضا الرفاق عنه فلم يكن
 دليلًا على توافقه الاجتماعي كما ظهر من تحليل هذه الحالة .

المكتبة في خدمة الكبار والشيوخ .

كلمة « مكتبة » وما يؤكد اشتقاقها من الصلة الوثيقة بالكتب كانت أكثر دلالة على محتويات المكتبة في أول هذا القرن منها في أيامنا هذه فإلى ما قبل الحرب العالمية الأولى كانت معظم المكتبات تتكون من قسم المراجع العامة وقسم الإعارة وركن الأطفال ثم قاعة الأخبار . وكان قوام مادتها بصفة عامة الكتب والدوريات والخرائط وأحياناً وليس دائماً بعض المراجع الموسيقية وحتى الكتب نفسها لم يكن المطبوع منها بلغات أجنبية ليوجد في جميع المكتبات . وكان نشاطها الإضافي يجري في نطاق ضيق . صحيح أن بعض محاضرات كانت تلقى بها ولكن المستحدثات الأخرى مثل أسابيع عرض الكتب وحفلات الموسيقى ونحوها كانت إذ ذاك من مغيبات المستقبل .

أما الآن فقد تغيرت الأحوال كثيراً عن ذي قبل إذ لم يعد أمناء المكتبات مقيدون بالكلمة المطبوعة وأصبح هدفهم تقديم المعلومات المدونة في أية صورة من صور التدوين . ولقد أدى هذا التجديد إلى نتائج عدة تدعو إلى الدهشة وفي مقدمتها أن الخرائط صارت لا يكتفى بإيداعها في قسم المراجع بالمكتبة بل إن مجموعاتها الأكثر رواجاً مثل خرائط مصلحة المساحة البريطانية المطبوعة على القماش وخرائط شركة ميشلن وغيرها أصبحت معدة للإعارة كذلك ويشهد عليها الطلب جداً في موسم الإجازات . ووسائل الإيضاح هي أيضاً أصبحت عنصراً أصيلاً من محتويات أكثر المكتبات حتى بلغت في بعضها (مثل كرويدن وأدنبره) نحو مائة ألف . ومن الأعمال الجديدة التي لقيت إقبالا كبيراً ذلك النظام الذي نشأ في مكتبات بعض المدن لاستعارة الصور الفنية والذي بمقتضاه يتاج للأفراد أن يستعيروا نسخاً جيدة من تصاوير الفن القديم والحديث ليزينوا بها جدران دورهم ، وكذلك الشرائح الزجاجية الخاصة بالقانوس السحري والشرائط السينمائية صارت أيضاً من محتويات المكتبات ويمكن الانتفاع بها في المحاضرات والفصول الدراسية .

ولربما كان أشد ما يشير الإعجاب من مظاهر التجديد ما حدث في ناحية الموسيقى . فما من مكتبة في بريطانيا اليوم إلا وبها مجموعة موسيقية تشمل المؤلفات الغنائية والآلية وكراسات العلامات الموسيقية للمعلمين ونماذج مصغرة منها لمشاهدي الحفلات كما تشمل هذه المجموعة طائفة كبيرة من الكتب الخاصة بالموسيقى : نظرياتها ومذاهبها ونقدها وتذوقها . وفي الحق أن الجمهور لم يتوان في طلب الاستمتاع بكل ذلك وأخصه التمثيليات الغنائية (الأوبرا) والقطع الموضوعية للبيانو . هذا ومنذ الحرب أخذ يزداد عدد المكتبات التي تمتد الجمهور (باسطونات الجراموفون) وبأعداد كبيرة أحياناً . ومع أن هذه الخدمة باهظة النفقات فقد ثبت لها من المبررات ما فيه الكفاية وقد رُئي من حسن التدبير أن تقصر الإعارات على الجماعات الموسيقية والنوادي ليتسنى لعدد كبير من الناس أن ينتفعوا بما يتيسر الحصول عليه من العاريات وتدل القوائم المطبوعة لهذه المجموعات على أن أكبر الاهتمام كان موجهاً إلى طلب أندر المؤلفات وأعلامها ثمناً ، وعلى العموم فهي تدل على أن مستوى الاختيار ظل عالياً .

لم يكن من المستغرب إذن أن هذه الهزة القوية التي نهضت بالذوق الموسيقي إلى هذا الحد بتأثير شركة الإذاعة البريطانية في بادئ الأمر ، ثم بعد ذلك بتأثير الاتجاه التعليمي العام :بان الحرب ، قد قابلتها نهضة مثلها وتجلي أثرها فيما تصدره معظم المكتبات من نشرات موسيقية يزداد عددها بسرعة يوماً بعد يوم ، وهذه هي الحواضر الكبرى (وأشهرها أدنبره) ، تعمل على تغذية هذا الميل في ذوق الجمهور بإنشاء أقسام موسيقية عني بتجهيزها أحسن العناية بحيث لا ينقصها شيء حتى لتوجد بها آلات البيانو والجراموفونات يستعين بها المستمعون على انتقاء ما يريدون . ومنذ أمد قريب ازدادت الموارد الموسيقية بالمكتبات العامة زيادة كبيرة بعد إنشاء « المكتبة الموسيقية المركزية » وهي مؤسسة أهلية قد جعلت مجموعتها العظيمة في متناول جميع أفراد الشعب بطريقة إعارة المكتبات الصغرى في شتى أنحاء البلاد كل وما تطلبه من غير قيد ولا شرط .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن زيادة إقبال الجمهور على المعلومات الواقعية وهو ما دل عليه رواج الأفلام التي تصور الحوادث والأخبار الجارية والإذاعات اللاسلكية ونحوها - كل هذا أدى إلى زيادة العناية بتزويد

المكتبات العامة يأحدث المعلومات فأصبحت كل المكتبات تقريباً تقتنى عدداً كبيراً من الكتب والمجلات المتعلقة بالمهن الفنية والتجارية بل إن بعضها، كمكتبات برمنجهام مثلاً، بها أجنحة واسعة خاصة بهذه الأغراض ويشرف عليها أمناء إخصائون مدربون . . ومن هذا يتبين أن الاهتمام بالكتب لم يعد بالغ الأهمية بالنسبة إلى المصادر ذات الحقائق المتجددة مثل الدوريات بأنواعها وتقارير الجمعيات العلمية والفنية ومحاضرها ومثل النشرات التي تصدرها المصالح الحكومية وهيئات البحوث العلمية . وبعض المكتبات مثل مكتبتى ليفربول وأدنبره قد أقامت كذلك مكتبات للفن وقد أعدتها إعداداً خاصاً وزودتها بعدد كبير من الكتب والمجلات لتنى بحاجات جمهور الفن الذى يتزايد بسرعة . .

وفى سبيل تزويد الكبار بما يلزمهم قد أخذت المكتبات العامة تعنى أشد العناية بحاجات الشيوخ وصعابهم إذ لم يغب عن الأذهان أبداً أن كثيراً من هؤلاء الشيوخ مغرمون بالمطالعة ، ولكن قد انقطعت بهم الأسباب فحيل بينهم ، بسبب ما ، وبين الانتفاع بما تقدمه المكتبة العامة من خدمات ، ولذلك تقوم المكتبات الأحسن استعداداً بإرسال الكتب إلى طريحى الفراش . كما ترسل مجموعات صغيرة منها إلى المنتديات التى يؤمها الشيوخ

ومع أن هذه الخدمة محدودة النتائج فإنه يكفينا أن نعلم بأن ما تبذل من جهد إضافى يساعد بالفعل بعض من لا يجدون فى غيرها كثيراً من ألوان المتعة .

ومن هذا القبيل أيضاً ما تنهض المكتبات باستيفائه من حاجات المستشفيات فكثير منها وبخاصة مكتبة كرويدن تقوم بخدمات مكتبية ممتازة للمستشفيات ودور التمريض فى محيطها فى حين أن مكتبات أخرى تتعاون أتم التعاون مع مكتبة الصليب الأحمر البريطانى . وفى بريستول بزغ مظهر جديد حين افتتحت تلك المدينة من عهد قريب بإحدى دور كتبها الكبرى قسماً دائماً أعدته أحسن إعداد - وجعلته طليعة المحاولات فى سبيل العلاج النفسانى والمرجو ألا تبقى فريدة فى نوعها .

ورغم كل ما تقدم لا يزال كثيرون من « الكبار » لا يستفيدون من خدمات المكتبات العامة القريبة منهم والبحث مستمر لمعرفة أسباب ذلك وقد اتخذت

العدة في الوقت الحاضر لإنشاء خدمات مكتبية خاصة لأماكن عامة مثل السجون والفنارات والمعسكرات والجزر النائية . وعلى العموم فإن المكتبات العامة لا تثق في فرض الكتب على من لا يرغبون في مطالعتها ولكن هذه المكتبات تحاول جاهدة أن تضمن للراغبين في خدمات المكتبة أن يجدوا حاجتهم ميسرة ، إما بالقرب منهم ، وإما بطريق البريد وعلى هذا النحو قد سهلت وسائل الحصول على المعلومات من المكتبات الكبرى تسهيلا كبيرا يدعو إلى أتم التعاون بين المكتبات العامة في جميع أنحاء البلاد ، وبين مثيلاتها في الجامعات وجمعيات البحوث العلمية والهيئات الصناعية والتجارية .

الكيف والكم وإصلاح التعليم في يوجوسلافيا

إن التعديلات المراد إدخالها على نظام التعليم الثانوي اليوجوسلافي قد طرحت أخيراً على بساط البحث ، وهي قيمة عند تنفيذها بتغيير ما نجم عن تطبيق الطرق السوفيتية في أعقاب عام ١٩٤٥ . وهذه الإصلاحات تتعلق بنظام التعليم الثانوي مباشرة إلا أنها تثير ذلك اللجاج القديم في المفاضلة بين الكم والكيف .

وملخص الحال قبل عام ١٩٤٥ أن مدارس « الجمنازيا » اليوجوسلافية الحكومية كانت تهيئ تعليماً حراً بمعنى الكلمة لجميع من كانوا يستطيعون بلوغ الدرجة التي تتطلبها فيمن يريد الالتحاق بها . وبعد أن ينتظم الطلاب في الدراسة بها مدة ثمان سنوات كانوا يمتحنون للحصول على « الماتورا »^(١) وهي الشهادة النهائية التي تؤهلهم للالتحاق بأية كلية من كليات الجامعة . أما من عدا هؤلاء من الأطفال الآخرين فقد كان تعليمهم فيما بين سن السابعة والخامسة عشرة إجبارياً ، ولكنه كان كذلك نظرياً فقط ، والواقع أن قلة من الأطفال كانوا يظلون بالمدرسة حتى سن الخامسة عشرة ، وأن كثيرين من سكان الأحياء المتأخرة لم يترددوا على المدرسة إطلاقاً .

وقد قرر الشيوعيون إعادة النظر في نظام التعليم بأكمله وبنائه على أسس سوفيتية بنوع خاص . لذلك سادوا إلى إلغاء مدارس الجمنازيا القديمة وأقاموا مكانها نظاماً جديداً ، وأوجب هذا النظام ، على جميع الأطفال أن يقضوا أربع سنوات في إحدى المدارس الابتدائية وأن ينتظموا بعد ذلك في دراسة مدتها أربع سنوات يقضونها في مدارس « الجمنازيا الصغرى »^(٢) . وبعد أن

(١) Matura

(٢) Lower gymnasia

يتم الطلاب هذه الدراسة كان بعضهم يوجه للدخول مدارس « الجمنازيا العليا^(١) » ، حيث يمضون أربع سنوات أخرى : وكان يوجه الآخرون إلى المدارس الثانوية الفنية أو إلى الحياة العملية . وقد ساقوا الحجج لتبرير هذا النظام فقالوا إنه ليس من المستحسن وجود هوة سحيقة بين الصفوة المثقفة وبين الجماهير التي لم تنل قسطاً من الثقافة والتدريب ، ويذهبون إلى أنه « ينبغي أن يحصل كل فرد في ظل الشيوعية على تربية كاملة » .

أما نتائج هذا النظام فكانت غير سارة في أغلب الأحيان ، لأن إنشاء عدد كبير من مدارس « الجمنازيا الصغرى » امتص موارد التعليم من الرجال والأموال إلى درجة أحست معها مدارس « الجمنازيا العليا » بنقص خطير في المعلمين ، ومن ثم أخذ مستوى التعليم فيها يهبط دون انقطاع . كما ثبت أن منهج مدارس الجمنازيا الصغرى فوق ما يمكن تحقيقه إذ كان يتضمن فيما يتضمن دراسة اللغات الأجنبية .

وقد ضجعت مدارس الجمنازيا العليا بالشكوى من ضعف مستوى الطلاب الذين يتقدمون للالتحاق بها من خريجي مدارس الجمنازيا الصغرى ، وشكت الهيئات الجامعية من ضعف مستوى الطلاب الذين يلتحقون بها من خريجي مدارس الجمنازيا العليا حتى لقد رفضوا هذا العام أن يعتبروا شهادة إتمام الدراسة . وهي « الماتورا » كموهل للدخول الجامعة وقرروا عقد امتحانات جامعية خاصة تؤهل من يجتازها للدخول الجامعة .

وثمة إحصائية حديثة لنسب النجاح في مدارس المدن اليوجوسلافية دلت على أن ٦٠ ٪ من تلاميذ مدارس « الجمنازيا الصغرى » هم الذين اجتازوا الامتحان السنوي (واجتياز شرط لنقل التلميذ من فرقة إلى أخرى) ، بينما كانت نسبة النجاح في مدارس « الجمنازيا العليا » ٦٦ ٪ . ولم تكن الحال كذلك في مدارس « الجمنازيا القديمة^(٢) » (الكلاسيكية) وهي التي تنهض بالدراسات الإنسانية والكلاسيكية وتستمر فيها الدراسة ثمان سنوات متتالية (وقد اتخذت الطابع الذي يميزها عن غيرها من مدارس الجمنازيا الأخرى

(١) Higher gymnasia

(٢) Classical gymnasia

قبل أن تنشب الحرب) ، فقد كانت نسبة النجاح فيها ٨٠ ٪ مع ارتفاع المستوى فيها عن غيرها .

وقد استشار تصرف الهيئات الجامعية على النحو السابق اهتماماً جدياً في نفوس المعلمين فراحوا يعبرون عنه في سلسلة من الرسائل والمقالات الممتعة نشرتها جريدة « سلوفينسكى بوروشالك »^(١) اليومية وهي تخضع لإشراف الحكومة ، بقصد مناقشة الطابع الذي ينبغي أن يتسم به إصلاح التعليم .

وقد انتهر عدد عديد من المدرسين هذه الفرصة للإشارة — بأسلوب الحريص الحذر — إلى أن التهلف على تهيئة التعليم الثانوي لجميع الأطفال بغض النظر عن التسهيلات أو الإمكانات الحاضرة قد أدى إلى هبوط المستوى التعليمي . ومن أجل ذلك اقترحوا العودة إلى الأخذ بنظام الدراسة الذي يستغرق ثمانى السنوات مع رصد الموارد الكافية لتقديم منح للفقراء من الطلاب . وكان من بين هذه الرسائل رسالة مضطربة لأحد الشيوعيين دمع فيها المناقشة كلها بوصمة الخيانة . وفي رأيه أنه ما دامت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي قد قطعت برأى في المسألة كلها فليس لأحد أن يتشكك فيها أو يناقشها وإلا وجب أن يعامل كما يعامل الخونة . ومع ذلك يبدو من الاتجاه العام للمناقشات وتعليق المحرر عليها أنه سوف يراعى في دراسة الإصلاحات المعروضة للبحث أن ينزل الحماس على حكم الواقع .

وثمة حقيقة يجب أن توضع موضع الاعتبار وهي أن يوجوسلافيا دولة فقيرة ، وأن الحكومة وقد عاجلت الأمور بغض النظر عن نقص المعلمين ، وعدم كفاية المباني والأدوات المدرسية ، وعن انخفاض مستواها الاقتصادي ، ودمغها النقد البريء بوصمة الرجعية ، تكون قد استنزفت مواردها التعليمية وهبطت بالتعليم رغم ما لديها من نوايا طيبة .

وثمة ملاحظة تستوقف النظر تضمنتها إحدى المقالات ، فقد أكد فيها الكاتب أن قدرأ ما من التعليم الكلاسيكى ضرورى ، لكى يصبح التعليم تعليماً بمعنى الكلمة ، « لأن من لا يعرف ولو قليلاً من اللاتينية — ولو كان عبقرياً

فى فنه - لا يتسنى له فهم أصول الثقافة الأوربية وشائجها التى لم تنقطع ، ويستحيل عليه أن يعرف كيف نشأت مقاييسنا الأدبية والجمالية والعلوم الرياضية والثقافية العامة ، لأننا نحن الأوربيين أبناء الثقافة الكلاسيكية أولا وقبل كل شىء . إن نشر مثل هذا المقال يعطينا فكرة عما ترتب على انفصال تيتو عن الكومنفورم ، فقد بعث من جديد معنى « وحدة » التاريخ الأوربى ، ومكن ذوى العقول الحرة من أن يتنفسوا مرة أخرى فى جو من الحرية .

أسس السياسة التعليمية بين الماضي والحاضر

للأستاذ حسن مصطفى
عميد معهد المعلمين بالزيتون

إن أية سياسية تعليمية لا تأخذ في اعتبارها التركيب الاجتماعي للأمة ، والعمل على إستقراره ، مع السعى إلى رفع المستوى الاجتماعي لسواد الأمة قاطبة ، ولا تأخذ في اعتبارها إمكانيات الدولة الاقتصادية ، والعمل على استغلال مصادر الثروة بها ، مع رسم الخطط والبرامج لإعداد الشبان لاستثمار هذه الثروة ، ولا تأخذ في اعتبارها طبائع الأطفال واستعداداتهم وقدراتهم ، لن تكون مثل هذه السياسة التي لا تأخذ في اعتبارها كل هذه العوامل ، ناجحة أو موفقة ، ولن تؤدي الخدمات المطلوبة للدولة وللشعب .

أذكر في عام ١٩٤٦ صدر تقرير للدكتور Allan مدير المؤسسة الأمريكية للتعليم في الشرق الأوسط ، جاء ،

فيه ما معناه « يوجد اتجاه عام في بلدان الشرق الأوسط نحو إقامة صرح من التعليم يرتكز على أساس غير سليم — إذ ترمى النظم التعليمية في تلك البلدان إلى الحصول على الثقافات العالية ، بينما غالبية الشعب جهلة وأميون . . . في الأقطار التي هي في أمس الحاجة إلى المدارس الابتدائية ، وتعليم المراهقين لخفض نسبة الأمية ، وفي الأقطار التي تتطلب المدارس الصناعية ، والإرشاد الزراعي والعناية الصحية ، نجد الميل ينحرف إلى الاهتمام بالثقافة الرفيعة في العلوم والفنون والفلسفات العليا » . . . ولا أظنني في حاجة إلى التدليل على صحة ذلك ، فرغم ما نفاخر به من أن ميزانية التعليم في بلادنا ارتفعت من نحو مليون جنيه ونصف في سنة ١٩٢١ إلى نحو ٢٧ مليوناً في سنة ١٩٥٢ ، إلا أن القسط الأكبر من هذه المبالغ يصرف على ميزانية التعليم الثانوي العلمي والجامعات والمعاهد العالية . وإذا كانت مجموعة أفراد الشعب غير مهياة بقسط مناسب من الثقافة والتعليم ، لن تجد لديهم صرخات القادة المصلحين الاستجابة المطلوبة ،

ولن تجد لديهم توجيهاتهم تلبية منتجة . . . وخير الرأي هو الأخذ بالطرفين ،
أعني التوسع في التعليم العام وسرعة استكمال قاعدة الهرم التعليمي ، بتعليم كافة
أبناء الشعب ، مع العمل في الوقت نفسه على توفير التعليم الرفيع من ثانوى وفنى
وجامعى للفئات ذات الاستعدادات والقدرات الصالحة ليتكون من بينهم القادة
وكبار الفنين بذلك نضمن التطور الفعال الذى ينهض بالأمة جمعاء والذى
يقوم على أساس من فهم كتلة الشعب وتجاوبه . . . وذلك ما هدفت إليه
السياسة التعليمية الجديدة بالنص على أن التعليم الابتدائى إجبارى مجانى لجميع
أطفال الدولة ، مع تهيئة الفرصة للناهين لصعود السلم التعليمى إلى أرقى درجاته ،
ومع العناية بالتعليم العملى والفنى لسد حاجات البيئة ومستلزمات النهوض الاقتصادى .
قد يقول البعض ، لم يأت القانون الجديد ، فقد نص الدستور المصرى فى
١٩٢٣ على جعل التعليم الأولى مجاناً إلزامياً ، . . . ولكننا اليوم بعد ٣٠ عاماً ،
لا يزال أكثر من نصف أبناء الدولة فى سن التعليم الإلجبارى لا يجدون لهم مكاناً
فى دور التعليم . . . لماذا ؟ لأن رؤساء المجتمع السابق ومعاونيهم كانت تسيطر
عليهم أفكار رجعية لا تنتمى إلى القرن العشرين الذى يعيشون فيه . . . وكان
شعارهم الحقيقى ما نادى به أحد أعضاء البرلمان الإنجليزى فى أوائل القرن التاسع
عشر عند عرض اقتراح يرمى إلى توفير تعليم أولى لأبناء الشعب ووقف قائلاً :
« إن التعليم سيقود أبناء الشعب إلى العصيان والانحراف والخروج على النظم
والثقائد . وإن التعليم سيسهل لهم قراءة الكتب والنشرات الجريئة وسيغير سلوكهم
نحو رؤسائهم وأسيادهم » وانتهت الجلسة باعتماد ٢٠ ألف جنيه للمساعدة فى
إصلاح أبنية المدارس الشعبية ، واعتماد ٦٠ ألف جنيه لإصلاح الاصطبلات
الملكية ! ! ! وما تلك النعمة ببعيدة العهد عنا . ذلك لأن الحكومات سواء فى
إنجلترا فى أوائل القرن التاسع عشر ، أو فى مصر حتى عهد قريب ، كانت
تتكون برلماناتها من النبلاء والأعيان وكبار الملاك وأصحاب الإقطاع والرأسمالين ،
الذين تحكمت فيهم الأنانية والمادية ، والذين لم يكن لهم من هم سوى إنماء الثروات
على حساب أبناء الشعب ، ويسرهم أن يظل الشعب فى جهالة ليستمرؤا فى
خدمتهم ويكونوا طوع أمهم ، لا تنفق أذهانهم إلى إدراك كيانهم أو المطالبة
بمقوقهم كأدميين لهم حق الاستمتاع بالحياة .
. . . ولكن تلك المبادئ السياسية والاقتصادية والأفكار الرجعية قد قضى على

آخر ظل لها في مصر بالانقلاب السياسي الأخير الذي تم في العام الفائت ،
واندثرت تلك المبادئ واختفى دعائها وأنصارها . . . فالיום يهدف المشرعون في
السياسة التعليمية إلى تحقيق الأهداف القومية الصحيحة التي تستند على مبادئ
اقتصادية ، واتجاهات اجتماعية جديدة جاء في المذكرة الإيضاحية لقانون التعليم
الابتدائي إن على الدولة « تهيئة جميع الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على
أن يطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية . . . إلخ » . ووصفت خطط السياسة
التعليمية الجديدة ، ولتنفيذ هذه الأهداف . . . فهي تقرر توفير التعليم الابتدائي
لجميع الأطفال بنين وبنات ، وتجعله إجبارياً ملزماً ، وتعنى الأطفال من كافة
النفقات ، وتقدم لهم وجبة غذاء بالمجان . . . وتتخذ العدة للتنفيذ العمل فترفع
نسبة حصيلة التعليم في إيرادات المجالس البلدية من ١ ٪ إلى ١٠ ٪ ، هذا بالإضافة
إلى المتحصل في ميزانية مجالس المديرية ، وتخصيص كل ذلك للإنفاق على
الإنشاءات التعليمية . . .

ولو أمكن تدبير المباني والمدرسين لجميع أطفال الدولة في سن التعليم الإجباري
بحيث تصبح تلك القاعدة التعايمية الشعبية حقيقة واقعة ، لكان ذلك كسباً
عظيماً . . . وكم أود أن أرى ضريبة تسمى « ضريبة التعليم » تعرض على باقي
المولين جميعاً من أهالي كل مديرية للمعاونة في استيفاء الحاجات التعليمية
لإقليمهم ، وأظن أن هذا الاقتراح يتماشى اليوم مع الاتجاهات الحالية نحو
اللامركزية الحقيقية بتوسيع اختصاصات الهيئات التعليمية المحلية وضم بعض
رجال الإقليم إلى الهيئة المشرفة ، للمعاونة في استيفاء الحاجات التعليمية لكل
إقليم .

الديمقراطية والعدالة الاجتماعية في التعليم الابتدائي :

وما يذكر عن قانون التعليم الابتدائي الجديد ، أنه ألغى كلمة « أولى » ، وألغى
اللغة الأجنبية ، ووحّد البرامج ، فلا تفرقة الآن بين أطفال الدولة ، ولا مركب
نقص عند البعض ، ولا فرق بين ريفي وحضري في الحصول على الأسس الأولى
اللازمة من التعليم والثقافة ، ولا فرق بين فقير وغني ، ولا ثنائية في التعليم . . .
أصبحت المرحلة الأولى مرحلة واحدة ، ولجميع الأطفال حق متابعة المرحلة

التي تليها ، كل بقدر استعداداته النظرية وقلراته التعليمية . . . وهكذا حقق القانون مبادئ الديمقراطية الصحيحة والعدالة الاجتماعية . . .

الأسس التربوية في التعليم الابتدائي :

ولعل من حسنات القانون أن هدف المرحلة الابتدائية أصبح قائماً بذاته ، يدور حول الاهتمام بالطفل وتهيئة الجو المناسب لنواحي نموه وتقدمه وكسب الخبرات فقط وليس إلا . . . وذلك أسى الأهداف التربوية بالنسبة للطفل . . . رأى القانون ضم مرحلة الرياض إلى المرحلة الابتدائية ، إذ ليس هناك أى مبرر سيكولوجي يدعو إلى ذلك التقسيم المصطنع . . . وليس من المستصوب في تلك المرحلة ما بين السادسة والخامسة عشرة أو الثانية عشرة تغيير الجو المدرسي والانتقال من مدرسة إلى أخرى ، وهي مرحلة تميزت في حياة الطفل بالاستقرار والنمو الهادئ الطبيعي ، والكثير من بلدان العالم لا يفصل بين الرياض والمدرسة الابتدائية ، والمهم في تربية الطفل في تلك المرحلة الأساليب التي تتبع في تربيته والجو المدرسي الصالح . . . فحسناً فعل المشرع ، سواء لأسباب مالية أو تربوية حين أدمج الرياض في المدرسة الابتدائية وجعلها مرحلة واحدة . . . والكسب التربوي الثاني هو أن المدرسة الابتدائية مستفيد من إدخال نظام المدرسة الإعدادية في سلم التعليم ، كخطوة منفصلة بينها وبين المدرسة الثانوية الحقيقية . ذلك لأن العبء التعليمي وتحصيل المعرفة سيخف عن أطفال المدرسة الابتدائية الجديدة ، وستمتع مدرستهم بجو أسعد بكثير من وضعها القديم . . . فسيهياً للأطفال في المدرسة الجديدة جو من الحرية تسير فيه مدرستهم نحو الأهداف الطبيعية وتتبع الأساليب التربوية السليمة التي تتفق ونمو الطفل وتعمل على كسبه للخبرات والتقدم في سهولة ويسر ، لأن المدرسة الابتدائية الحديثة أصبحت غير مقيدة بحاجات المدرسة الثانوية ومستلزماتها المرهقة التي كانت تجعل المدرسين ينصرفون إلى حشد أذهان التلاميذ الصغار بالجدول ودقائق المعلومات وألوان المعرفة في مثل تلك السن المبكرة .

ولقد أحسن المشرع صنماً حين حدد الغرض الأساسي في تلك المرحلة بأن تكون المدرسة مكاناً صالحاً للخبرات الصحيحة والتربية البدنية والأشغال العملية الملائمة للبيئة والمبادئ الثقافية الضرورية للمواطن الصغير مع الاهتمام

بالتربية الدينية والوطنية واللغة القومية . . . فالمدرسة الابتدائية ليست إعداداً للمرحلة الثانوية ومستلزماتها المرهقة .

ولعل المشرع أراد توكيد العناية بالأسس التربوية فقط في تلك المرحلة حينما قصر امتحان الالتحاق بالمدرسة الإعدادية على مادتي الحساب واللغة العربية رغم أن خطة الدراسة في المدرسة الابتدائية حافلة بمختلف أنواع النشاط وأساليب كسب الخبرات ، وسائل النمو المختلفة إذ تتضمن الخطة ما يزيد على ١٢ مادة (اللغة العربية والخط والدين والأناشيد والحساب ، والهندسة العملية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ومشاهد الطبيعة ومبادئ العلوم وقواعد الصحة والرسم والأشغال وفلاحة البساتين والتربية البدنية . . .)

تلك بعض الاتجاهات والأسس التي رأيت الإشارة إليها في قانون التعليم الابتدائي الجديد يجب ألا يفوتنا الاعتراف بأن القانون الجديد دعم نظام اللامركزية ، وأرجو أن يتسع لي الوقت للحديث عنها فيما بعد .

الأسس الاجتماعية والتربوية والاقتصادية في التعليم الثانوي :

لقد أعد المشرع الفرصة لجميع أبناء الدولة لمتابعة التعليم مرحلة أخرى تصل بالبعض منهم إلى سن الرابعة عشرة وبالبعض الآخر إلى سن الخامسة عشرة ، وذلك في المدرسة الإعدادية ، أو في المدرسة الراقية . . . ولعلني أكون متفائلاً إذا قلت إن في ذهنه أن ذلك سيكون سن الإلزام في المستقبل فيما بعد حينما تسنح الإمكانيات المالية للدولة .

على العموم لو استطاعت الدولة الآن أن توفر هذه المرحلة الثانية ، أي المدارس الإعدادية والمدارس الراقية الكافية لاستقبال جميع أطفال المرحلة الأولى على النظام المرسوم في القانون ، لتساوينا ، أو قربنا من أرقى المستويات التعليمية في العالم . . .

والمهم في الأمر أن السياسة التعليمية الجديدة نظمت طريقين بعد إتمام المرحلة الابتدائية الأساسية طريقين يتفقان مع استعدادات الطفل ومع مستلزمات البلاد الاقتصادية والاجتماعية . . . ممن تتوفر لديهم الاستعدادات لتمكينهم من مواصلة الدراسات العلمية النظرية أو الفنية، حتى يمكنهم الالتحاق بالمدرسة الإعدادية التي تعدهم للمدرسة الثانوية بأنواعها المختلفة . . . ومن لم

يستطيعوا القبول بالمدرسة الإعدادية وغيرهم ممن أتموا الدراسة الابتدائية بنجاح اتخذوا الطريق الآخر إلى المدرسة الراقية التي تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر أوفى من الثقافة العامة وبين إعدادهم عملياً للحياة وفقاً لحاجات البيئة . . .

وعلى هذه الأسس الواضحة ، كان لا بد من انتقاء ذوى الاستعدادات من بين التلاميذ الذين يتقدمون للمدارس الإعدادية . . . ولقد رأى المشرع أن يكون الانتقاء على أساس مجموع الدرجات في امتحان القبول في مادتي الحساب واللغة العربية ، مع تحديد السن بين العاشرة والثانية عشرة — وهكذا تتاح الفرصة أمام جميع المتقدمين في نوع من المسابقة العادلة (لملء الأماكن الموجودة بالمدارس) بصرف النظر عن أى اعتبار آخر . . . وفي هذا تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص على الأسس السليمة Age, Ability & Apt. وفي ذلك تحقيق لأركان الحياة الديمقراطية والعدالة الاجتماعية . . . فالتعليم في البلاد ذات الموارد المحدودة ، مؤسسة استثمارية ، وليس ضرورة اجتماعية بأوسع المعانى ، ولا يدخل تحت باب الخدمات الإنسانية والاجتماعية . التعليم ضرورة مؤقتة تنفق فيها أموال دافعى الضرائب وأموال الخزانة العامة بحكمة في الأوجه السديدة بما يكفل حسن استغلالها . فمن كان نائهاً ممتازاً تولته الدولة بالعناية والتعليم حتى نهاية المراحل ليستفيد من مواهبه ، ومن كانت له قدرات خاصة وجه الوجهة المناسبة التي تعود عليه وعلى المجتمع بالفائدة ، ومن كان غير ذلك ، منح الحد الأدنى من الثقافة ، مع توجيهه إلى النواحي العملية ليعمل في بيئته ، دون مضبعة في أموال الدولة وفي ذلك حكمة وعدالة :

كلمة عن المدرسة الراقية :

ومن أجل الخطوات التي جاءت بها السياسة التعليمية ، في المدرسة الراقية ، ذلك النوع العملى من التعليم الذى يعد غالبية النشء ، لا للوظائف أو للمهن الرفيعة ولكن لحاجات البيئة في الريف أو المدن . . . ولقد اخترت أن أتحدث عن المدرسة الراقية ، عند الحديث عن التعليم الثانوى — فالمدرسة الراقية تقع في المرحلة الثانية من التعليم Post Primary Education . وهي نظيرة للمدرسة الإعدادية ، الأخيرة تعد أبنائها للتعليم العلمى الأكاديمى أو الفنى الراقى ،

والأولى تعد أبناءها للحياة العملية البيئية ، وتؤدي مهمة اجتماعية واقتصادية على جانب كبير من الخطورة في الحياة العمرانية للبلاد ، ولو أحسنت خطط الدراسة بها ، وأحسنت استعداداتها ، وهبثت الفرص أمامها ، لكانت من أكبر العوامل في التعمير الحقيقي في البلاد ، وعلى استقرار الحياة في الريف والهوض بالصناعات الأولية . . . فالدولة في حاجة مستمرة إلى الملايين من الأيدي العاملة المثقفة ، والتي تحسن أداء الصناعات الأولية التي تقوم ، والتي تقع في المرتبة الأولى من مستلزمات الحياة اليومية والعادية . . .

وكم أود أن يطلق على تلك المدرسة اسم « المدرسة الراقية فقط » ، وحذف كلمة الابتدائية لأن ذلك الاعتراض الشكلي سيكون له أهمية في نفسية تلاميذها ، وفي نظرة أولياء أمورهم وستزداد أهمية ذلك النوع من التعليم الذي ستؤمه الكثرة الغالبة من أبناء الأمة .

وكم أود أن يبدأ تنظيم هذه المدارس وافتتاحها بأسرع فرصة في القرى الكبيرة في صميم الريف ، وفي القرى ذات الموقع المتوسط بين القرى المنتشرة وفي المراكز الصغيرة ، لتسد نقصاً ملموساً كان نتيجة إهمال السياسات التعليمية السابقة ، وإغفالها لإعداد الشبان عملياً لمستلزمات بيئاتهم ، والاستقرار فيها ، دون الخروج بهم عن طبيعتهم وطبيعتها .

المدرسة الإعدادية :

أما الأسس التربوية والتعليمية التي قامت عليها المدرسة الإعدادية فلا تحتاج إلى جدل أو خلاف . ورغم ما أشار إليه المتحدثون قبلي من صعوبات في مسائل التوجيه والكشف عن استعدادات الطلاب فتلك أمور يمكن تذليلها وتديرها مع الإيمان بمهمة هذه المدرسة ووظيفتها في سلم التعليم - فما لا شك فيه أنها تحقق أغراضاً تربوية وتعليمية هامة . وهل بيننا من ينكر أن سن الالتحاق بالتعليم الثانوي والفني حالياً قد هبط كثيراً عما كان عليه منذ نحو ٣٠ عاماً . . . فبينما كان سن التلميذ في السنة الأولى الثانوية يتراوح بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة إلا في حالات نادرة ، فإذا به اليوم يتراوح بين الحادية عشرة والثانية عشرة على الأكثر . . . تلك ظاهرة تسترعى الاهتمام ، فعناها أن التلاميذ الذين يقبلون بالمدارس الثانوية

بأنواعها لا تتوفر لديهم الخبرات الكافية ، ولا النضج العقلي والاستعداد الجسماني الذي كان يتوفر لأسلافهم . ومعنى ذلك أيضاً أن مصير الطفل قد تحدد في سن مبكرة قبل أن تتكشف ميوله واستعداداته وقبل أن يستطيع أن يبدي رأيه في اختياره لمستقبله وإذا كان الطفل هو محور الاهتمام في التربية ، وأن من حق المشرفين عليه ، ومن حق الطفل كذلك ، أن يوجه إلى نوع التعليم الذي يناسب استعداداته وقدراته الخاصة ، فلا يمكن أن تتخذ سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة أساساً للتوجيه ، فلقد أجمع المشتغلون بعلم النفس على أنه من المشكوك فيه تجلي مختلف مواهب الطفل قبل سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة إلا في الحالات النادرة . حقيقة إن القدرات والاستعدادات المختلفة تتكشف تدريجياً في أعمار مختلفة ، ولكن كلما تأخر سن التوجيه والانتقاء كان ذلك أدعى إلى الصحة والإطمئنان .

وأى مكان لطفل في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة في مدارسنا الثانوية الحالية التي يصل فيها سن التلاميذ إلى العشرين وما بعدها ؟ هل يجد هؤلاء الصغار الحياة الاجتماعية التي تناسبهم في مثل تلك المدارس ؟ أليس من المستصوب أن نفصل في مدرسة مستقلة هؤلاء الأطفال بين سن العاشرة والرابعة عشرة أو الحادية عشرة والخامسة عشرة وهم يشتركون في مرحلة نمو واحدة مرحلة ما قبل البلوغ ، ويتميزون فيها بصفات مشتركة متقاربة تختلف عن الفترة التالية « مرحلة البلوغ والنضج » .

وستؤدي تلك المدرسة خدمة جليلة أخرى ، وهي تأجيل التخصص المبكر ، حتى يتم نضج الطفل نوعاً ما ، ويصبح لديه القدرة على تحمل أعباء التخصص في المدارس الثانوية وما في مستواها . فالدراسة في المرحلة الثانوية النهائية تنطوي على التخصص بلا جدال .

ولقد جاء في المذكرة الإيضاحية للقانون أن من أهم أغراض تلك المدرسة تدعيم الثقافة القومية واستكمالها ، وتزويد التلاميذ بقسط وافر مناسب من المعارف العامة الضرورية في الدين والتربية القومية وأسس العلاقات الاجتماعية إلخ وأذكر بهذه المناسبة أني سبق أن رفعت تقريراً في أبريل سنة ١٩٤٨ إلى وزارة المعارف عند متابعتي للدراسة نظم التعليم بإنجلترا ، بضرورة إطالة سنى الدراسة بالتعليم الثانوي ، محبذاً فكرة وجود مرحلة وسطى تخدم وتعمل على تحقيق تلك

الأغراض التربوية والتعليمية السابق الإشارة إليها ، وتعمل من ناحية أخرى على تفادى الكثير من المشكلات التي لا يتيسر لي الوقت المحدود لتفصيلها .
ولكن مهمة هذه المدرسة من أشق المهمات ، فهي تتطلب مبادئ ذات أفنية متسعة ، واستعدادات هائلة لإتاحة الفرص التعليمية والتجريبية المختلفة ، التي تهيء للأطفال والمشرفين عليهم إمكان الكشف عن مختلف مواهبهم وميولهم ، وتحتاج إلى مناهج مرنة متنوعة . . . كما تتطلب مدرسين يعرفون تماماً أهداف تلك المدرسة ووظيفتها ، ويلمون تمام الإلمام ببيكولوجية الأطفال ، ووسائل الكشف ، والتوجيه ، والانتقاء . . إلخ .

* * *

وأخيراً أعتقد أن السياسة التعليمية الجديدة جاءت بخطوات تقديمية كبيرة ، وأنها تستند على أسس اجتماعية واقتصادية وتربوية سليمة . . . كما أنها تمتاز بالتنسيق والتنظيم والتكامل ، وتصلح لفترة طويلة من الزمن مستقبلاً ، وتسبق معداتها واستعداداتها الحالية . . . وتحتاج إلى تكاتف من رجال التعليم وتعاون من أولياء الأمور على تفهم اتجاهاتها وأساليبها حتى يكفل لها النجاح ، وتأتي بالفوائد المرجوة منها ، من استقرار اجتماعي ، ونهضة علمية ، وتقديم اقتصادي سليم . . . ثم أرجو أن أطرح الأسئلة التالية :

أولاً : هل في الإمكان اتخاذ الوسائل لإيجاد وعي تربوي تعليمي ، بين ولياء أمور التلاميذ ، وفي المجتمع المصري ، ليعينوا المسؤولين على تنفيذ السياسة التعليمية ؟

ثانياً : هل في الإمكان تحديد وسائل الانتقاء والتوزيع بين أنواع المدارس الثانوية ، بحيث لا تستمر نظرة التلاميذ إلى المدارس الفنية بأنها أقل من المدارس الثانوية العلمية ؟

ثالثاً : هل تستطيع الوزارة أن تعد وسائل الكشف عن قدرات التلاميذ في المدرسة الإعدادية ، ووسائل التوجيه ، من امتحانات مرنة تقيس القدرات الفكرية وليس التحصيل ، والنواحي العملية ، ومن بطاقات جافلة بنواحي نشاط التلميذ ومختلف ميوله ، وتحديد مجموعات للعلوم التي تكشف عن قدرات خاصة ؟

رابعاً : هل ستظل برامج العمل في المدارس الفنية (التجارية والزراعية والصناعية) بحالتها الراهنة وهي لا شك قد فشلت في مهمتها ؟ أم أن الوسائل والبرامج ستتغير بما يلائم الإعداد للصناعات المصرية الحقيقية ومستلزمات السوق المصرية في الميدان الاقتصادي عامة ؟ ؟

أرجو أن نوفق إلى تنفيذ ما تهدف إليه الخطوط العريضة للسياسة التعليمية بما يكفل لها نجاحاً عملياً واقعياً .

تقرير

عن زيارات لبعض المدارس الابتدائية ببني سويف
مقدم من :

- | | |
|------------------------------|------------------------------------|
| (١) دكتور أبو الفتوح رضوان | الأستاذ بمعهد التربية بالقاهرة |
| (٢) دكتور محمد خليفة بركات | المدرس بمعهد التربية بالقاهرة . |
| (٣) دكتور محمد محمود رضوان | المدرس بمعهد التربية بالإسكندرية . |

كانت قد عقدت حلقة دراسية صيف هذا العام بالإسكندرية لنظار ومفتشى مدارس المرحلة الأولى لمدة أسبوعين دارت فيها مناقشات حول ما يمكن عمله لرفع مستوى التعليم في هذه المرحلة ، وقد روى متابعة نتائج هذه الدراسات للوقوف على مدى استجابة نظار المدارس لها ، وفيما يلي تقرير عن زيارة بعض مدارس منطقة بني سويف قام بها لجنة من الأساتذة الذين اشتركوا في توجيه مناقشات الحلقة :

١ - بلغ عدد المدارس التي زرناها ١٧ مدرسة موزعة على أنحاء مديرية بني سويف منها ١٠ مدارس - اشترك نظارها في حلقة الدراسات الصيفية التي أقيمت بالإسكندرية هذا العام وهي :

- | | |
|---|---|
| (١) مدرسة بوش الابتدائية للبنين | (٢) مدرسة الشنوبة الابتدائية للبنين . |
| (٣) مدرسة أحمد ماهر الابتدائية للبنين | (٤) مدرسة الكوم الأحمر الابتدائية للبنين . |
| (٥) مدرسة الدوالطة الابتدائية للبنين | (٦) مدرسة طنسا بني مالو الابتدائية للبنين . |
| (٧) مدرسة بني قاسم الابتدائية للبنين | (٨) مدرسة فابريكة ببا الابتدائية للبنين . |
| (٩) مدرسة ببا الابتدائية النموذجية للبنين | (١٠) مدرسة سدس الابتدائية للبنين . |

وأما السبعة الباقية فلم يحضر نظارها أو ناظراتها هذه الحلقة ، ولكننا رأينا زيارتها على قبيل الاستئناس والموازنة وهي :

- | | |
|--|---|
| (١) مدرسة الكوم الأحمر الابتدائية للبنات . | (٢) مدرسة بلفيا الابتدائية الإعدادية للبنين . |
| (٣) مدرسة الدوالطة الابتدائية للبنات | (٤) مدرسة طنسا الابتدائية للبنات . |

- ٥ (مدرسة ببا الابتدائية الإعدادية للبنين . ٦ (مدرسة ببا الابتدائية الإعدادية للبنات .
٧ (مدرسة ببا الابتدائية للبنات .

كما أننا استأنسنا بآراء ومعلومات بعض نظار المدارس الذين قابلناهم وهم
من حضروا حلقات الدراسة بالإسكندرية ولم نتمكن من زيارة مدارسهم .
٢ - رأينا أن نستهدف من زيارتنا بحث ثلاث مسائل يمكن أن يعبر عنها
بالأسئلة الآتية :

- (أ) إلى أى حد طبقت المدارس الاقتراحات والآراء التي انتهى إليها البحث
في الدراسة الصيفية بالإسكندرية ؟ .
(ب) ما هي العقبات أو الصعوبات التي تقف في سبيل تنفيذ ما لم يمكن
تنفيذه من هذه الاقتراحات ؟ .
(ج) ما الموضوعات التي يعتقد أنها جديرة بالدراسة والبحث والتي يصح
أن تتخذ محوراً لحلقة الدراسة القادمة ؟
وستتناول كلا من هذه المسائل الثلاثة على ضوء ما لمسناه في زيارتنا في
إيجاز :

٣ - إلى أى حد طبقت المدارس اقتراحات حلقة الإسكندرية :
إذا استثنينا مدرستين اثنتين من المدارس التي زرناها واشترك نظارها في
حلقة الإسكندرية نستطيع أن نقول جازمين إن هذه المدارس قد أفادت فائدة
كبيرة من هذه الدراسة وقد ظهر ذلك بوضوح في المظاهر الآتية :
(أ) كان مما أوصت به الحلقة ضرورة عقد اجتماعات دورية من ناظر
المدرسة ومدرسيها ليتدارسوا شئون مدرستهم . وقد نفذ هذا الاقتراح في أكثر
المدارس . أما بعضها فقد عقد هذه الاجتماعات أسبوعياً . وأما بعضها الآخر
فقد عقدها كلما وجد في المدرسة ما يستدعي التشاور والمدارسة . وقد رأينا محاضر
الاجتماعات مدونة ، كما إنه كان لهذه الاجتماعات أثرها في تحمس المعلمين لعملهم ،
فقد شعروا أنهم مشتركون فعلاً في إدارة المدرسة ، وعلى حد تعبير أحد النظار
« أن كلا منهم مسئول في مدرسته » ، وقد تناول المجتمعون في اجتماعاتهم لا
الشئون الإدارية وحدها ، بل طرق التدريس والمسائل الفنية كذلك .

(ب) ولعل من أبرز ما لاحظناه في جميع المدارس التي زرناها تقريباً تحرر
المدرسين وخروجهم من ذلك النطاق الضيق « حجرة الدراسة » أو « فناء المدرسة »

إلى محيط البيئة وارتياحهم للمزارع والحدائق والأسواق . . إلخ . فكان جميلاً أن نرى مدرساً معممًا ينطلق بتلاميذه ميممين شطر المزارع للدراسة ، وكان جميلاً أن نقابل على الطريق الزراعي — بطريق الصدقة — مدرساً يصحب تلاميذه عائدين إلى مدرستهم وفي يد كل تلميذ عود من عيدان الفول ، فلما سألناهم عرفنا أنهم ينتمون إلى مدرسة بلفيا الابتدائية (التي اشترك ناظرها في حلقة الدراسة) وأنهم عائدون من الحقول بعد أن درسوا « الاستنبات » . .

أما تلاميذ مدرسة « الزيتون » فقد خرجوا « لأول مرة في حياتهم المدرسية مع مدرس الجغرافيا إلى النيل فعبروه إلى الشاطئ الشرقي للدراسة البيئة الصحراوية واستغل هذه الرحلة مدرس الرسم والأشغال ومدرس اللغة العربية . . .

ولأول مرة أيضاً يخرج تلاميذ مدرسة الشنوية لزيارة السكة الحديدية والمطحن ووابور النور والمياه كجزء من دراستهم . . ويخرج تلاميذ مدرسة سدس لزيارة المزرعة المشهورة المجاورة ويعودون فينكبون على تنفيذ مشروع شامل تنقطع كل طائفة منهم في درس الأشغال بل جزء منه ويتعاون الجميع على تنفيذه . . . كل هذا يحدث في الريف . .

ومثل هذا يقال عن سائر المدارس التي زرناها .

٣٠ — وقد كان من أهم اقتراحات حلقة الدراسة الصفية ضرورة الخروج بالمدرسة عن عزلتها وتوثيق الصلة بينها وبين البيئة المحيطة بها ، وقد رأينا أثر ذلك واضحاً في مدرسة كفابريكة بيا التي دعت أولياء الأمور إلى حفل لعب فيه « الحاوي » وحضره التلاميذ وتناقش المدعوون من هيئة التدريس في موضوع « الخرافات والخزعبلات » . .

وفي مدرسة سدس التي عقدت اجتماعات دورية حضر إليها أهالي المنطقة فناقشوا مع المدرسة مسألة الزى المدرسي ، وأقوم الطرق لعلاج المشكلات الخلقية لصبية القرية وغير ذلك فأدى هذا إلى اكتساب المدرسة ثقة الأهالي ، وتعاونوا معها في حل كثير من المشاكل ، وفي مدرسة طنسا بني مالو التي اشتركت في الإحتفال بمولد شيخ بها ودعى الأهليون إليها كما يدعون دائماً لقراءة الصحف والمجلات وأداء الصلاة بها . إلخ . . أما مدرسة الشنوية فقد قلت نسبة الغياب بها إلى حد كبير (بلغ عدد الغائبين في يوم الزيارة ١٤ تلميذاً من مجموع التلاميذ وقدره ٢٠٥ تلميذاً) ويعزو الناظر والمدرسون

هذا إلى ما فعلوه من توثيق علاقاتهم بأولياء الأمور ومشاركتهم سراءهم وضراءهم ويزاؤون بين هذه النسبة وبين نسبة الغياب المرتفعة التي كانت غالبية من قبل حينما كانت المحاكمة ، ومحاضر الغياب هي الوسيلة الوحيدة لإرغام التلاميذ على الحضور .

٤ - وقد ظهر استغلال البيئة واضحاً في دروس الرسم والأشغال ، ويبدل المدرسون من خريجي المدارس الصناعية جهوداً مشكورة في استغلال خامات البيئة وموادها الأولية ، وقد أفتن كثير منهم نتيجة لتوجيهات النظار الذين حضروا الحلقة - افتناناً في كيفية الاستفادة من هذه الخامات مما جعلنا نوقن الإيقان كله أن التعلل بقلة الخامات التي ترسلها الوزارة بدعة مردودة ، فقد استطاع التلاميذ تحت إشراف هؤلاء المدرسين أن يتجوا عجباً من خامات الريف المختلفة كالبوبص والخطب والبكر وسعف النخيل وعلب الورق والكبريت وجبات الفول والذرة وثمار المصطكى والقطن . . إلخ . وقد استطاعت مدرسة أحمد ماهر أن تقيم معرضاً فخماً يقوم على مثل هذه الخامات ، وبجاءت مدرسة الزيتون حتى حصلت على أنوال يدوية للنسيج ولعمل الحصر وبماسح الليف وأنتجت فعلاً بعض المنتجات البسيطة من خامات البيئة الرخيصة .

٥ - تبدل المدارس جهداً مائوساً في تدريب التلاميذ على الحكم الذاتي ، ففي كثير منها فرق للبوليس ولحفظ النظام والنظافة ومساعدة الضعفاء والإسعاف وجمعيات تعاونية لم تنضج بعد ، كما طبق القليل من المدارس نظام الأسر وأن لم يبلغ بعد درجة الكمال نظراً لحاجة المدرسين إلى توجيه في روح هذا النظام وأسس ، ومع هذا فهي محاولات جديرة بالتقدير ، كما أن في معظم هذه المدارس جماعات - للتمثيل .

٦ - أما من ناحية تدريس المواد فقد لاحظنا ثناء عاماً على المنهج الجديد بوجه عام . ويشكو بعض المدرسين من تعارض آراء بعض مفتشى الأقسام وما جاء في توجيهات المنهج ، كما أن هناك محاولات كثيرة لبعض المدرسين - كما في مدرسة بيا - لابتكار طرق شائعة لتدريس اللغة العربية والحساب ، واستعملت مدرسة الشنوية طريقة البطاقات في تدريس اللغة ، وعلى العموم فلا زال المدرسون في حاجة إلى المزيد من التوجيه والإرشاء في طرق التدريس الحديثة كالمشروع وغيرها من الطرق التي تعتمد على نشاط التلميذ وفاعليته .

وقد رأينا تلاميذ مدرسة سدرس في مشروع عملي شائق ، كما أنهم يشتركون في استخراج الألبان وصنع اللبن وزراعة المزرعة الملحقة بالمدرسة وجنيها ورعاية الجاموس . إلخ . .

العقبات التي تقف في سبيل تنفيذ بعض اقتراحات حلقة الدراسة :

نستطيع أن نرجع إهمال تنفيذ بعض اقتراحات الحلقة إلى ما يلي :

١ - الناحية المالية - فقد ألغت الوزارة هذا العام نظام تحصيل رسوم للنشاط من التلاميذ ومهما احتمالت المدرسة لاستغلال خامات البيئة والتبسط في مظاهر النشاط المختلفة فهي تحتاج ولو إلى القليل من المال للضروريات ، وقد كانت هناك بقية من مال النشاط المتبقى من الأعوام السابقة فاستولت المنطقة على جزء منها . على أن هناك بعض المدارس التي تستعين بوسائلها الخاصة لتوفير بعض المال ، فقد لجأت مدرسة بوش إلى إنشاء مقصف تعاونى من التلاميذ يدير على المدرسة ربحاً يكفى للقيام بأوجه النشاط المختلفة .

وحبذا لو منحت الوزارة كل مدرسة قدرأ من المال يساعدها في نشاطها .

٢ - إرهاق المدرسين بنصب من الحصص يبلغ ثلاثين . وإذا أضفنا إلى هذا ما يقضيه المدرس من وقت وما يبذل من جهد في تصحيح الكراسات - أدركنا العلة في عدم تحمس الكثيرين منهم في بذل جهد آخر في النشاط المدرسى وفي الافتتان في تحسين طريقة التدريس والابتكار ، وليس يقدر على هذا من المدرسين إلا من كان مؤمناً برسالته شغوفاً بعماله متحمساً له ، وهذه قلة بين المدرسين

٣ - كما أن هناك ضرباً آخر من المدرسين غير قادرين على الإنتاج لا لكسل فيهم أو تراخ ولكن لقلة درايتهم ولانعدام التوجيه الكافى بعدم تفهمهم المبادئ والأسس العامة التي تقوم عليها مهمتهم كربين ، وقد قابلنا في زيارتنا لمدرسين من خريجي المدارس الصناعية يقومون بتدريس المواد النظرية كالحساب بل واللغة العربية

٤ - لا يزال بعض النظار الذين زرنهم يقومون بأعمال مراكز التغذية ، وقد يكون في المدرسة قسم ليلي يشرف عليه الناظر أيضاً ، وقد يقوم علاوة على هذا بالأعمال الكتابية . وهذا مما يضعف الجهود الذي يخصصه للإشراف المدرسى والتوجيه الفنى

٥ - أما قصور الأبنية المدرسية وضعف الإمكانيات - فلم نر له أثراً كبيراً في تعويق جهود المخلصين لعملهم المتحمسين له من النظار والمدرسين . وقد رأينا في مدرسة أحمد ماهر بالرغم من ضيق المكان وفساد البناء وقلة الإمكانيات جهوداً مشكورة لم تقف في سبيلها عقبة ، ولو لم يحل ضيق الفناء (١٥ متراً ؛ ٥ أمتار) دون استمتاع التلاميذ بدروس الرياضة البدنية (وعدد تلاميذ المدرسة ٥٠٠) ، فكانوا يمارسونها تارة في الفناء وتارة في الشارع . . .

٥ - الموضوعات التي يعتقد أنها جديرة بالدراسة والبحث :

على ضوء زيارتنا لهذه المدارس وبعد مناقشاتنا مع النظار والمدرسين نستطيع أن نقترح ما يلي :

١ - أن تقام في كل منطقة بعض المدارس المثالية ، ويمكن أن تختار من المدارس الحالية بضع مدارس تتخذ قدوة فيحج إليها هيئات التدريس في المدارس الأخرى لينسجوا على منوالها .

٢ - أن يعنى بمدرسي التربية البدنية عناية كافية من حيث اختيارهم وتدريبهم ، وكذلك بالزائرات الصحيات والاشراف الصحي بوجه عام .

٣ - أن تقام دراسات خاصة يشترك فيها مفتشو الأقسام ، وأن يعنى في هذه الدراسات بصفة خاصة بطرق تدريس المواد التي لم يتخصص فيها مفتش القسم .

٤ - أما بيت القصيد فهو المدرس ، وقد خرجنا من هذه الزيارات مؤمنين بالإيمان كله بأن المدرس الصالح المتحمس لعمله الذي يصدر عن عقيدة وإيمان برسائله هو الأساس الذي لا صلاح للتعليم إلا به ، وأنه متى وجد هذا المدرس فكل شيء بعد ذلك هين . . .

كيف نخلق في المدرس الحالى روحاً جديداً وثاباً :

كيف نوجد فيه الإيمان والعقيدة بعمله :

هذا هو المحور الذي نرى أن تركز عليه البحوث في حلقة الدراسة القادمة ، ذلك أننا شاهدنا بأعيننا كيف استطاع أمثال هذا المدرس أن يغيروا في مدارسهم وأن يعيشوا فيها روحاً جديداً . . .

على أننا لا نؤمن كثيراً بطريقة الكلام والمحاضرات في تغيير المدرس الحالى ، ولذلك نقترح - إذا ما أقيمت حلقات للمدرسين - أن يتبع فيها الطريق

العملى ، بمعنى أن تكون الدراسة على هيئة A workshop أن يرى المدرسون بأعينهم كيف يعملون . . . أن يروا مشروعاً in action أن يشاهدوا نماذج مما أنتجه زملاؤهم ويتتبعونه مع تلاميذهم مستغلين خامات البيئة وموادها . . . أن يكون البرنامج عملياً لا نظرياً

اقتراح أخير :

ونظراً لما لمسناه في زيارتنا من أثر ، وما استطعنا في جولتنا هذه أن نحدثه في المدارس التي زرتها من تغيير وتوجيه . فإننا نقترح إنشاء هيئة فنية تتبع المستشار الفنى للوزارة وتطوف هذه الهيئة أو بعض أعضائها بالمناطق فتزور المدارس ، وتنور المدرسين والنظار طبقةً لبرنامج مرسوم بطريق عملي كذلك الذى أسلفنا الإشارة إليه . . أما الاعتماد على المفتشين وحدهم فإننا نعتقد أنه لن يكون مجدياً . . .

اقترحات مكملة للتقرير :

أولاً : بعض المدارس تعمل معارض للمنتجات الفنية ، وهذه المعارض تبقى أكثر من سنة وترتكز عليها المدارس وتهمل الإنتاج الجديد . . يقترح أن تنقل المعارض آخر كل عام ليبقى المجال للإنتاج الجديد . . .

ثانياً : مدارس البنات بصفة عامة أكثر نظافة وعناية بتعليم الأطفال بالأساليب الصحية من مدارس البنين ، وهذا راجع إلى نجاح المدرسات في هذه المرحلة ولذا يقترح تعميم نظام المدرسات في المرحلة الأولى بدل المدرسين .

ثالثاً : يصح إشراك رجال التعليم بالمناطق في الإشراف والتوجيه وتحسين أساليب التربية في المدارس الابتدائية بحيث تكثر زياراتهم للمدارس ويشعر المدرسون بأنهم موضع رعاية مستمرة .

رابعاً : يقترح إشراك بعض النظار الناجحين الذين استفادوا من الحلقة في الحلقات القادمة ليدلوا يآرائهم العملية كنماذج واقعية .

خامساً : يقترح أن تعقد حلقات دراسية للمدرسين على أساس أن تكون الدراسة عملية فيحضروا نماذج من دروس عملية في المشروعات واستغلال خامات البيئة وغير ذلك .

نظام التعليم في تركيا الحديثة

للدكتور مصطفى فهمي

الأستاذ المساعد بمعهد التربية المعلمين بالقاهرة

كان للموقع الذي تحتله تركيا على الحدود الشمالية للشرق الأوسط ، ولوقوفها على حراسة المضائق بين أوروبا وآسيا ، ولعلاقتها التاريخية بالممالك الأوروبية أثر واضح في نظمها التعليمية الحديثة . وبالإضافة إلى كل ذلك فإن غالبية سكان تركيا يشتغلون بالزراعة كما هي الحال في مصر ، وتبلغ نسبة المشتغلين بالزراعة فيها حوالي أربعة أخماس عدد السكان .

وكانت تركيا قبل ثورة مصطفى كمال تعاني حالة شبيهة بتلك التي عانتها مصر في السنوات الأخيرة ، وسرعان ما نهض بها أتاتورك الذي مات عام ١٩٣٨ بعد أن بقى رئيساً للجمهورية خمسة عشر عاماً . وكانت العناية بالتعليم ونظمه من أقوى الدعائم التي قامت عليها الجمهورية التركية الحديثة . وللعلامة « جون ديوى » فضل كبير في تدليل كثير من المشكلات التعليمية التي كانت البلاد تواجهها ؛ فقد استدعى إلى تركيا عام ١٩٢٦ للدراسة الشئون التربوية ، ونفذت تركيا كثيراً من مقترحاته في نظامها الجديد .

مراحل التعليم :

يقوم التعليم العام في تركيا على مرحلتين ؛ هما :

١ - المرحلة الابتدائية .

٢ - المرحلة الثانوية .

والتعليم في المرحلة الأولى إجبارى في نظام تركيا الحديث بالنسبة للجنسين بين سن السابعة والثانية عشرة . وبالرغم من هذا فإن عدداً كبيراً ممن هم في سن التعليم - كما تدل الإحصاءات الأخيرة - ما زالوا خارج المدارس ، وتبين من الإحصاءات الآتية نسبة الذين حرّموا من التعليم في مدن تركيا وقراها :

١٩٤٩ - ١٩٤٨		١٩٤٢ - ١٩٤١	
إناث	ذكور	إناث	ذكور
%٤٣	%٢,٥	%٥٦,١	%٢٦,١
%٤٦,٧	%٢٩,٤	%٨٣,٢	%٦٧,٥

ولهذه الأرقام دلالات واضحة نلخصها فيما يلي :

أولاً : ما زال عدد كبير من الأطفال خارج المدارس .

ثانياً : انخفاض عدد هؤلاء الأطفال انخفاضاً ملحوظاً في مدى سبع سنوات .

ثالثاً : نسبة الأمية في القرى أكثر منها في المدن .

رابعاً : نسبة الأمية بين الإناث أكثر منها بين الذكور .

تلك هي مشكلة التعليم الكبرى التي تواجهها تركيا الآن ، وهي تشبه إلى حد كبير مشكلة التعليم في مصر ؛ إذ يوجد عدد كبير من الأطفال المصريين لم تتسع لهم مدارس المرحلة الأولى ، رغم أن القانون يجعل التعليم إجبارياً بالنسبة لجميع المواطنين .

والصعوبات التي تواجه تركيا في استيعاب جميع الأطفال هي نفس الصعوبات التي تواجه مصر ؛ نقص في المباني اللازمة ، وعدم توفر المدرسين الصالحين ، وعجز الميزانية . وميزانية التعليم في الجمهورية التركية في تزايد مستمر ، وقد بلغت عام ١٩٤٨ « ١٣٪ » من الميزانية العامة ، وكانت عام ١٩٢٨ « ٣,١٧٪ » منها ، ولكن هذا التزايد المستمر أرهاق ميزانية الدولة ، وجاء التوسع في التعليم على حساب نواحي الإصلاح الأخرى ، ورغم ذلك لم يف بحاجات الدولة .

وتتفق ميزانية التعليم على الوجه التالي : ٦١٪ لشئون التعليم الابتدائي ، ١٥٪ لشئون التعليم الثانوي ، ١٣٪ لشئون التعليم الفني ، ٣٪ للتعليم الجامعي ، ، ٨٪ للتعليم العسكري .

تبدأ فترة الإلزام — كما ذكرت — في السابعة وتنتهي في الثامنة عشرة ، وهي فترة تقوم على مرحلتين ؛ مدة الأولى عامان ، ومدة الثانية ثلاثة أعوام . ويدرس الطفل في المرحلة الأولى اللغة القومية « قراءة وكتابة » والحساب والرسم والغناء والأشغال اليدوية والتربية البدنية . ويقوم منهج المرحلة الثانية على دراسة اللغة

القومية والتاريخ والجغرافيا. والتربية الوطنية والحساب والهندسة والعلوم الطبيعية والأعمال اليدوية والتربية البدنية .

والمدرسة الابتدائية هي الطريق الذي يؤدي إلى المرحلة التالية ؛ مرحلة التعليم الثانوى أو المعاهد الريفية أو المدارس المهنية .

التعليم الثانوى :

يقوم التعليم الثانوى على مرحلتين ؛ الأولى المرحلة المتوسطة ؛ ومدة الدراسة بها ستان ، ويقبل بها الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية ، ويحصل الطالب في نهايتها على شهادة تخوله الحق في الالتحاق بالمرحلة الثانية النهائية من التعليم الثانوى ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، كما تخوله حق الالتحاق بالمدارس الفنية المهنية .

والدراسة في المرحلة الثانوية الأولى دراسة عامة لا تختلف عن الدراسة في المدارس الابتدائية من حيث المواد وتنوعها ؛ بل هي في الواقع امتداد للمرحلة الابتدائية من هذه الناحية إلا أنها تزيد دراسة لغة أجنبية واحدة .

وتشارك المرحلة الثانية من التعليم الثانوى مع المرحلة الأولى في كثير من مواد الدراسة ؛ غير أن المرحلة الثانية تختص ببعض الدراسات الجديدة وبالتوسع في عدد ساعات العمل . كما أنه مما يلفت النظر في هذه المرحلة خلوها من التخصص المبكر ، والتفرع إلى شعب ؛ فالمواد تدرس للجميع بقسط واحد ، ولا يبدأ الشعب والتخصص إلا عند الالتحاق بكليات الجامعة المختلفة ؛ حيث يختار كل طالب ما يتفق مع ميوله واستعداداته . وهكذا نرى المدرسة الثانوية بمراحلتيها من النوع الشامل ، وذلك هو محور الاختلاف بين المدرسة الثانوية التركية ومثيلاتها في فرنسا . ويقرب هذا النظام من نظم التعليم في البلاد الإسكندنافية ، وخاصة في ناحية عدم التشجيع على التخصص المبكر في مرحلة التعليم الثانوى .

المعاهد الريفية :

لما كانت نسبة المشتغلين بالزراعة في تركيا تبلغ أربعة أخماس عدد السكان أنشأت الحكومة التركية عام ١٩٣٨ ما يصح أن نسميه « المعاهد الريفية

Village Institutes لتأهيل جيل من المدرسين للعمل بالمدارس الابتدائية بالقرى .
ويلتحق بهذه المعاهد الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية ...
وهذه المعاهد عبارة عن مدارس داخلية تقام في جو ريفي ومدة الدراسة بها
خمس سنوات . والمنهج فيها نظري عملي يقوم على بعض المسائل الحيوية المتعلقة
بفلاحة الأرض والإنتاج الزراعي والصناعي ودراسة بعض الحرف كالنجارة
والبناء .

وليس إعداد طلبة هذه المعاهد مقصودا على القيام بالتدريس في المدارس
الأولية الإلزامية بالقرى ؛ بل يتعدى ذلك إلى النهوض بمستوى الحياة في الريف .
وهكذا يصبح المدرسون القرويون قادة في بلادهم إلى جانب قيامهم بالتدريس
وقد بلغ عدد هؤلاء الطلبة في عام ١٩٤٨ « ١٥٠٠٠ » طالب يعملون في ٢١
معهداً من هذا النوع ، بينما كان هناك « ٩٤٠٠ » خريجاً يقومون بمهمتهم في
قراهم .

التعليم المهني :

يلتحق بهذا النوع من التعليم كل طالب انتهى من المرحلة الوسطى للتعليم
الثانوي ، وقد شجعت الدولة الطلاب على الالتحاق بهذه المدارس ، ويتضح
ذلك في الزيادة الملحوظة في عدد المدارس المهنية ، كما يؤيد ذلك الإحصاءات
التي نشرتها وزارة المعارف التركية .

في عام ١٩٢٣ كان عدد هذه المدارس اثنتي عشرة ؛ تسع للبنين وثلاث
للبنات . ، وزادت بعد ذلك حتى بلغت في عام ١٩٤٦ مائة وعشرين مدرسة ؛
٧٦ للبنين وبها ٢٩١٩١ طالباً ، و ٤٤ للبنات بها ٩٠٠٠ طالبة . هذا إلى
جانب ٨١ مدرسة ليلية بها فصول مهنية يؤمها حوالي ٢٢ ألفاً من السيدات
والبنات .

والمدارس المهنية للذكور تؤهل لأربع مهن رئيسية : الكهرباء ، والأعمال
الحشوية والأعمال الكتابية « آلة كاتبة » ، اختزال ، إمساك دفاتر ، وأعمال
البناء وما يتعلق بها ؛ أما مدارس البنات المهنية فتؤهلهن لأعمال المنزل والتدبير
والحياكة والتطريز والتفصيل بالإضافة إلى دروس خاصة في العناية بالطفل
والصحة العامة والتغذية .

مبادئ عامة :

جاء في المادة ٤١ من برنامج حزب الشعب « وهى الفقرة الخاصة بالتعليم »
ما يلى :

أ - القضاء على الجهل ونشر المعرفة على أوسع نطاق هما الأساس فى برنامجنا التعليمى .

ب - خلق جيل صالح يؤمن بمبادئ الدولة العليا .

ج - الاهتمام بالتربية العقلية والجسدية على السواء ، والنهوض بالأخلاق إلى مستوى يلائم تاريخنا الوطنى العظيم .

د - الطريقة التى يجب أن نسير عليها فى التعليم هى تلك التى تجعل العلم وسيلة لنجاح المواطنين فى حياتهم المادية .

هـ - يجب أن يكون التعليم عالياً وطنياً خالياً من جميع أنواع الأوهام والخرافات والأفكار الدخيلة ، وقد نصت بقية المادة على وجوب الاهتمام بكفاءة الأطفال وقدراتهم وتنميتها ووجوب غرس حب الطاعة والإخلاص فى نفوسهم ، وعلى وجوب العناية الزائدة بتعليم التاريخ الوطنى واللغة التركية . ثم استطرد برنامج الحزب فى ذكر التفاصيل التى يتبعها فى تنفيذ برامج التعليم ، وتناول المسائل الخاصة بتنظيم الرياضة البدنية والتعليم الإلزامى والعناية بالإذاعة والمبنى ووسائل الثقافة العامة والمكتبات وغير ذلك ، وأخيراً تناول الناحية الإدارية وتنظيمها . وبرنامج حزب الشعب هو البرنامج المنفذ حالياً فى تركيا مع شىء قليل من التعديل والتحويل .

الشعور بالحجل

الدكتور محمد خليفة بركات

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يجب ألا يقتصر نشاط المدرس على مجرد التدريس والعناية بتنمية معلومات تلاميذه ، بل ينبغي أن يمتد تفكيره إلى بحث كل الوسائل التي تستهدف تربية شخصية التلميذ من جميع نواحيها ؛ ومن ذلك دراسة بعض مظاهر المشكلات النفسية التي تهم المدرس والتلميذ معاً ، والتي تمكن المدرس من القيام بمجهود مثمر للمعاونة على التخفيف منها والتقليل من آثارها .

ومن المشكلات التي كثيراً ما تصادفنا في الحياة العامة والحياة المدرسية حالات الشعور بالحجل والارتباك من غير سبب ظاهر . مثال ذلك حالة التلميذ الذي يقف ليقرأ أمام زملائه فيقع في خطأ واضح وتتملكه الحيرة والارتباك بدرجة تعوقه عن إتمام القراءة ، أو الشخص الذي يشارك زملاءه على المائدة فهتز يده لسبب ما ويقع الطعام على ملابسه أو ملابس غيره فلا يحسن التخلص من المأزق ويقع في حيرة وارتباك وحجل ملحوظ . . . وهكذا وفي مثل هذه المواقف يتتاب الشخص شعور بالحيرة بحيث لا يعرف أين ينظر أو ماذا يقول إذ يكون ذهنه في مثل هذه اللحظة منشغلاً بالتفكير في عبارات مثل « ماذا يقول الآخرون عني الآن » فتزداد حساسيته وشعوره بنفسه . . . هذا الشعور بالذات أو الإحساس بالنفس هو مفتاح الحجل .

وبينما يكون هذا الشعور نادراً وقليل الوضوح عند بعض الأشخاص إلا أنه يكون في بعض الآخر كثير الحدوث وشديداً الوطأة للدرجة أن منهم من يكاد يلازمه هذا الشعور في كل موقف وفي معظم الوقت ، وليس من السهل على هؤلاء التخلص من مثل هذا الانفعال الذي يضايقهم ويشغلهم إلا بعمل تغييرات كبيرة في عاداتهم وأساليب حياتهم .

وإذا حاولنا أن نستقصي هذا الشعور عند الأطفال في بدء حياتهم فإننا سنجد أن الطفل الصغير عادة أكثر تحراً من مثل هذا الانفعال ، ولكن كلما تدرج الطفل في النمو صادف من المواقف ما قد يثير عنده الخوف ويسبب له الارتباك والحجل . . . والآن نتساءل إذن ما الذي يحول الطفل الشجاع الغير المكترث إلى تلك الفتاة أو الفتى الحجول الحي الذي يشعر بالارتباك لأنفه الأسباب أحياناً ؟ أسباب ذلك كثيرة جداً وتختلف من فرد إلى فرد آخر ، ولكنها جميعاً تكاد تتفق في نقطة معينة ، وهي أنه في وقت ما من مراحل حياة هذا الطفل قد مرت به خبرة أو موقف معين جعلته يشك في قدرته ولا يثق في نفسه وبسبب هذا الموقف الذي يكون عادة مصحوباً بجو انفعالي شديد يشب الطفل وفي نفسه اعتقاد بأنه أقل قدرة من غيره وأضعف منهم في الشجاعة والقوة أو القدرة الجسمية أو العقلية فيحس في نفسه بأنهم ينظرون إليه من عل وأنه أقل منهم . وقد يكون هذا الشعور بالقصور والنقص لأسباب تخيلية ولا ظل لها من الحقيقة وإنما يتصور الشخص نفسه أقل من غيره وأنه موضع نقد الناس . ومن غير أن يكون هناك داع لذلك .

وفي الحالات القصوى والمرضية يحدث للشخص إحساس واضح بأنه محط أنظار الجميع وأن معظم أعماله تسترعى انتباه الغير ولذا يكون دائم الحياء والحجل فينطوي على نفسه ويعتكف عن الناس وتنصرف طاقته العقلية إلى التفكير في نفسه وما فيها ، فيقل إنتاجه وتسوء حالته المعنوية بدرجة تجعله واضحاً في شذوذه .

أهم أسباب المشكلة :

ومن أهم الأسباب التي تؤدي لوضوح ظاهرة الحجل والارتباك ما يأتي :
أسباب بدنية ؛ ومنها وجود عيوب جسمية عند الشخص تجعله يشعر بأنه موضع نظر الغير ونقدهم . . . كالشخص الذي يشعر بأن أنفه كبير بالنسبة لتقاطيع وجهه ويحس في نفسه بأن هذا العيب واضح لدرجة تلفت النظر . أو الفتاة التي يكون عندها تقوس في الظهر ، أو الشخص الذي يتلعثم في نطق بعض الحروف — وهكذا .

ومثل هذه العيوب — حتى إن كانت حقيقية — لا يصح أن تجعل صاحبها

ينشغل بها كثيراً.. بل عليه أن يتقبل نفسه كما هي وليعلم أن مقاييس الجمال الخلقى والبدنى ليست كل شيء في تقدير الشخصية فيمكنه لو تفوق في ناحية عقلية أو نشاط اجتماعي أن يكون شخصاً بارزاً ومحبوفاً بحيث يغطي ما عنده من مثل هذا الشعور بالنقص .

وهناك أسباب تربوية من أثر النشأة المنزلية ومن ذلك عدم إعطاء الطفل القدر الكافي من عطف الوالدين وحنانها وحبهما بحيث يؤدي ذلك إلى تشككه في نفسه وظنه بأن فيه ناحية نقص أو تقصير تجعله محل هذا الحرمان من العطف أو على العكس قد يفرط الأبوان في رعاية الطفل وتدليله والمبالغة في حمايته من البرد والأخطار البسيطة للدرجة تجعله يشعر بأنه أقل من غيره احتمالاً ، وبحيث يجد نفسه في حيرة وارثباك إذا لم يجد نفسه محاطاً بمثل هذه الرعاية دائماً .

وبعض الأطفال يتكون لديهم الشعور بالحجل والارتباك نتيجة شعورهم بالنقص بسبب تفضيل الأبوين لإخوتهم عليهم وقد ترجع الأسباب إلى تغيير البيئة والانتقال إلى وسط أرقى ، كحالة الطفل الذي يحىء إلى المدرسة من الريف أو الأحياء الفقيرة أو تحوله من مدرسة إلى أخرى فيلقى نفسه مع أطفال يعجز عن مسايرتهم في اللهجة والحديث ، وما يتبع ذلك من ضروب السخرية والمعايرة لمدة تتوقف على قدرة مثل هذا الطفل على تكييف نفسه للوسط الجديد . ويجب أن يشعر المدرس مثل هذا التلميذ بأنه لا يقل عن غيره ذكاءً أو قدرة بل إنه قد يتفوق عليهم بعد أن يعرف أسلوب الحياة بينهم .

وبعض الآباء والأمهات يتظنون من الطفل أكثر مما يستطيع فيفرضون فيما يتوقعون له من نجاح ، وطبعي أن لكل فرد طاقته المحدودة وقدراته وملكاتة الخاصة وكثيراً ما تكون هذه الطاقة وتلك القدرات أقل مما يتوقع له الأبوان مما يسبب للطفل الشعور بعدم القدرة على إرضائهم ومن ثم يشعر بالحجل نتيجة الإحساس بالتقصير .

... إذن فالفشل والتخلف عما يتوقع الغير للشخص أو يتوقع الشخص لنفسه نتيجة المغالاة في الطمع من أهم العوامل في تخطيم الشخصية وإثارة الشعور بالنقص والحجل ...

آثار المشكلة في مستقبل حياة الفرد:

وكثيراً ما يفوت الحجل والحياء الزائد على الإنسان بعض الفرص في الحياة ويقعده عن المثابرة ومواصلة الجهد .

وكلنا يدرك تماماً أنه ليس من السهل أن تتكون الصداقة مع رجل أو امرأة ممن يتميزون بالحجل الزائد والارتباك الزائد عن الحد بحيث إذا جلست إليه أو إليها لا تجد من السهل أن تقطع حبل الصمت الذي يسود الجلسة ، وبعض الأفراد يعترهم هذا الشعور في محضرة الغير بحيث لا يعرفون ماذا يقولون أو كيف ينطقون لمواصلة الحديث . وكيف يمكن هؤلاء أن تطيب زمالتهم أو صداقتهم ؟

وليس منا من يستطيع أن ينجح في عمله المهني أو حياته الاجتماعية إذا كان ثلاثة أرباع اهتمامه متجها نحو التفكير في نفسه وفي مشغوليته الذاتية الصرفة .

وكثيراً ما أقعد الحياء والحجل الزائد بعض الفتيات الفاتنات عن الاندماج في صحبة أكفاء الرجال فأدى بهن هذا الحياء الشديد إلى حياة العزلة والعزوبة الدائمة ، وبالمثل كثيراً ما كان الحياء أو الحجل هو العامل الأساسي في إحجام بعض الشبان عن الإقدام نحو الفتيات اللاتي يتمنين فأدى ذلك إلى ضياع الفرصة عليهم حرمانهم من فتاة أحلامهم وتسبب لهم البؤس والشقاء .

بل إن آلاف الناس قد حرموا تذوق الكثير مما تشاق أنفسهم إليه من مباحج الدنيا وزينتها لا لشيء إلا لفرط خوفهم من نقد الناس وشدة خجلهم وحيائهم وانطوائهم على أنفسهم وانشغالهم في التفكير الداخلي بدل الانخراط في الحياة الاجتماعية الواسعة .

كيف يعالج الحجل ؟

وهناك قواعد عامة يمكن لنا جميعاً اتباعها للتغلب على حالات الشعور بالحجل . . . ومن ذلك أن يعكس الشخص نظرتة إلى نفسه من الداخل إلى الخارج بأن يحول تخيله بأن الناس يشغلون به إلى تفكيره فيما يقوم به من عمل وما يصح أن يقدم عليه من خطوات . . . وأن يحاول أن يتعلم العادات التي

تنقصه بدل أن ينكمش بسبب خوفه من أخطائه في هذه العادات . فهناك طالبة كانت تخجل من نفسها لأنها تظن أنها لا تحسن الظهور بالمظهر اللائق في بعض المواقف لأنها لا تعرف كيف تتألق في ملابسها أو كيف تتخذ الأوضاع المناسبة في جلوسها ومشيتها ، ولما قرأت كتاباً صغيراً عن قواعد وآداب السلوك في المجتمعات تعودت تعديل سلوكها فلم يعد لارتباكها وخجلها من نفسها أى مكان .

وهناك قاعدة أخرى لعلاج الخجل وهى انشغال الشخص في عمل يتطلب منه كثرة الاتصال بالغير ، كذلك الشاب الذى كان عند أول التحاقه بالجيش كثير الحياء والخجل ، فعهدوا إليه بالإجابة عن الأسئلة في مكتب الاستعلامات وبعد مدة أصبح خجله مجرد ذكرى .

ومن القواعد الذهنية في علاج الخجل أن يحاول الشخص ألا يسمح للخجل بأن يقعه أو يعطله عن مواصلة تنفيذ عمل يكون قد رسم له خطته ، فإذا شعرت بالخجل عند ذهابك لمقابلة هامة فواصل سيرك حتى تتم المقابلة ، ولا تجعل لسلطان الخجل من الوزن ما يجعلك تتقهقر أو تحجم عن إتمام المقابلة . يصح أن تنتظر قليلاً حتى تهدأ أو يقل ارتباكك ولكن لا تتقهقر أبداً . فكلما نجحت في هذه المحاولات زادت ثقتك بنفسك وانزوى شعور الخجل إلى الوراء حتى لا يعود له أثر .

وإليك قاعدة أخرى لعلاج الخجل؛ وهى أن تجعل من نفسك رقيباً على حيائك وخجلك بحيث تنظر إلى نفسك نظرة دراسية فاحصة عند ما يحمر وجهك أو يسرع نفسك أو تطأطئ رأسك أو تتحير عيونك في أى اتجاه تنظر وهكذا فإن مجرد توجيه انتباهك للملاحظة ذلك كما لو كنت ستكتب تقريراً لما يحدث تماماً يجعل هذه الأعراض تختفى بعد أن تقل حدتها . . . وتجد نفسك قد أصبحت سيد الموقف بالنسبة لذلك الخجل .

وفوق ذلك فإن دراستك لنفسك ولغيرك في المواقف التى تراهم فيها فى مثل حالتك من الشعور بالحياء والخجل يساعد على تفهمك لمثل هذا الانفعال والتغلب عليه .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

السنة السادسة مارس سنة ١٩٥٤ العدد الثالث

فهرس

صفحة	
١	سياسة التعليم الجديدة للأستاذ إسماعيل محمود القباني
١٦	سيكولوجية الاستقلال للأستاذ محمد خيرى حربى
٢٠	الطفل والجماعة المدرسية للدكتور محمد جمال صقر
٢٧	ميثاق حقوق المعلم للأستاذ بنور روسلو
٣٧	وصيتان بشأن تدريب وإعداد معلمى المدارس الابتدائية
٦١	المكتبات وخدماتها الخاصة للمطالعين
٦٥	إعداد مدرسى العلوم للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
٧٨	تطور الخبرة اليدوية فى رسوم الأطفال للأستاذ سعد الخادم
٨٨	تقرير عن الطلبة الغرباء بأسبوط للأستاذ محمد كامل النحاس

صحيفة التربية

العدد الثالث

مارس سنة ١٩٥٤

السنة السادسة

سياسة التعليم الجديدة*

١ - لماذا التغيير ؟

أول سؤال يخطر على البال فيما يتعلق بالسياسة التعليمية الجديدة هو الآتي :
ما الذي دعا إلى وضع سياسة جديدة للتعليم ؟ ولماذا تعدل أنظمتها مرة
أخرى بعد كل ما أدخل عليها من تعديل وتغيير في السنين الأخيرة .
والجواب على هذا السؤال ذو شقين .

الشق الأول : أنه بالرغم من كل التعديلات التي أدخلت ، لم يكن أحد
راضياً عن حالة التعليم ، ولم يكن يحقق غرضاً من الأغراض المقصودة منه .
كانت الشكوى من التعليم في جميع مراحلها تعم البلاد ، وتصدر من جميع
الجهات : من رجال التعليم أنفسهم ، ومن الآباء ، ومن رجال الأعمال ، ورجال
السياسة والحكم . فكان لا بد من دراسة المشكلة دراسة وافية ، والبحث عن
العلل والأسباب التي نتجت عنها هذه الشكوى الإجماعية ، وعن الوسائل التي
يجب اتخاذها لعلاجها .

والشق الثاني : أن التعليم عملية اجتماعية ، يجب أن تتطور مع تطور
حياة المجتمع ، وتخضع للقيم التي تسود هذه الحياة . وقد قامت في مصر في
٢٣ يوليو من العام الماضي ثورة غيرت وجه المجتمع المصري ؛ فأطاحت بعرش
كان معقلاً للفساد والرجعية والإقطاع ، وجعلت هدفها العمل على تحرير
الشعب ، وإقامة نظام ديمقراطي صحيح للحياة ، يشعر فيه الفرد بكرامته وقيمته ،
وتتاح الفرصة فيه لكل فرد كي يصل إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وإمكاناته .

* خلاصة المحاضرة التي ألقاها الأستاذ إسماعيل محمود القباني بقاعة الجمعية الجغرافية يوم
الخميس ١٢ نوفمبر ١٩٥٣ بدعوة من جمعية المعلمين .

من رقى ونمو مادي وروحي ؛ كما جعلت من أهدافها العمل على تنمية اقتصاديات البلاد ، كى يمكن رفع مستوى المعيشة لسواد الشعب ، ومواجهة الزيادة المستمرة الكبيرة فى عدد السكان ؛ وغير ذلك من الأهداف التى أصبحنا نعرفها جميعاً ، والتى تختلف كل الاختلاف عن الأهداف والقيم التى كانت سائدة فى المجتمع قبل تلك الثورة . فكان لا بد أن توضع سياسة تعليمية تتمشى مع هذه الأهداف — تستلهم روح الثورة ، وتساعد على تحقيق القيم والأغراض التى ترمى إليها . لأن سياسة التعليم التى كانت تسير عليها مصر قبل ذلك لم تكن تلائم روح الثورة ، بل لم تكن تتفق مع قيام حياة ديمقراطية سليمة من أى لون . كانت سياسة تمتد جذورها إلى عهد الاحتلال ؛ ومع أنها تطورت فى نواح عدة بعد ثورة سنة ١٩١٩ ، لم تستطع أن تتخلص من تأثير الاتجاهات التى رسمها المحتلون .

٢ — سياسة استقرار :

وعندما قام هذا العهد كان من أول المسائل التى فكر فيها دراسة حال البلاد وحاجاتها دراسة علمية وافية ، والعمل على رسم سياسة ثابتة منسقة للنهوض بها . ولذلك ألفت اللجان الوزارية لبحث النواحي المختلفة لهذه السياسة ، كما ألفت لجنة عليا للتخطيط والتنسيق ، تأخذ نتائج بحوث هذه اللجان ، وتعمل على التنسيق بينها والخروج منها بخطة موحدة يلتزم تنفيذها فى فترة معينة من الزمان .

وروى فى تشكيل اللجنة الوزارية لسياسة التعليم أن تضم نخبة من رجال الفكر فى مصر ، يمثلون مختلف الاتجاهات التعليمية والاجتماعية والفلسفية . وبذلك أمكن أن تمحص المسائل وتدرس دراسة شاملة من جميع الزوايا .

ثم إن اللجنة لم تقم بالدراسة اعتماداً على تفكيرها وحدها ، وإنما درست المشكلات على ضوء التقارير التى طلبت من رجال التعليم الفنيين المسئولين عن نواحيه المختلفة بوزارة المعارف ، من مديرين عامين ، وعمداء للمفتشين . ومراقبين للمناطق ، ونظار للمدارس ، وبتناج ما تجمع لدى الوزارة فى السنوات العشر الأخيرة من أبحاث عن سياسة التعليم ونظمه .

وقد انتهت اللجنة من كل ذلك إلى نتائج يسرنى أن أقول أنه اتفق عل

خطوطها الرئيسية بإجماع الآراء ، ولم يختلف الرأي إلا في عدد قليل من التفاصيل والمسائل التي تعد في المكان الثاني من الأهمية . ولذلك يحق لي أن أعتقد أن هذه السياسة ، التي تمثل نتيجة تفاعل الاتجاهات المختلفة ، والتي أجمع عليها رأي هذا العدد من المفكرين ذوي الخبرة في شئون التعليم — يحق لي أن أعتقد أنها سياسة يؤمل أن يكتب لها الاستقرار ، وأن تكون أساساً للتقدم الثابت المستمر نحو الهدف التعليمي الذي تنشده البلاد .

٣ — الأولوية للتعليم الشعبي :

والآن ، ما هي هذه السياسة ، وفيم تختلف عن السياسة التعليمية السابقة ؟ لتوضيح الإجابة عن هذا السؤال ينبغي أن نرجع قليلاً إلى الوراء ، لنعرف الأسس التي قامت عليها سياسة التعليم في عهد الاحتلال ، وإلى أي حد ظلت مؤثرة في السياسة التعليمية بعد سنة ١٩١٩ .

هذه الأسس حددها اللورد كرومر في تقريره السنوي للحكومة الإنجليزية عن سنة ١٨٩٩ ، إذ قال فيه في صدد الكلام عن التعليم ما يأتي :

« كان للحكومة في السنين الأخيرة هدف مزدوج . فقد كانت ترى من جهة إلى أن تنشر على أوسع نطاق بين الذكور والإناث من الأهالي لوناً يسيراً من التعليم يشتمل على مبادئ اللغة العربية والحساب ؛ وكانت تريد من جهة أخرى إعداد طبقة متعلمة تعليماً عالياً تصلح لسد حاجة الخدمة الحكومية » .

ومعنى هذا أن سياسة الاحتلال قامت على أساس تقسيم الأمة إلى طبقتين ، والفضل التام بين تعليم الخاصة وتعليم الشعب . فأما أبناء الخاصة فيلتقون في المدارس الابتدائية والثانوية والعالية تعليماً يهدف أساساً إلى إعداد الموظفين ، ويطالب التلاميذ في مقابله بمصروفات عالية نسبياً تحول بينه وبين أبناء الشعب ، الذين كان تعليمهم مقصوراً على الكتاتيب أو المدارس الأولية ، وكان يهدف إلى مجرد إزالة الأمية .

وكان التعليم الخاص محدوداً بقدر حاجة الوظائف . فكانت المدارس الابتدائية تقبل عدداً قليلاً من الأطفال كل عام ، تعدهم لمتابعة الدراسة بالمدارس الثانوية ، وهذه تعدهم للتعليم العالي أو للالتحاق بالوظائف الحكومية .

وكانت جملة عدد تلاميذ المدارس الابتدائية التابعة لوزارة المعارف ومجالس المديریات فی سنة ١٩١٨ أقل من خمسة عشر ألف تلميذ وتلميذة .

أما مدى الاتساع الذى وصل إليه تعليم عامة الشعب فی عهد الاحتلال فيمكن أن نستدل عليه من الحقائق الآتية :

كانت نسبة الأمية فی مصر فی سنة ١٨٨٢ : ٩١,٧ ٪ ، وكانت فی تعداد سنة ١٩١٧ : ٩١,٣ ٪ .

وكان عدد تلاميذ التعليم الأولى وتلميذاته بمدارس الحكومة ومجالس المديریات فی سنة ١٩١٨ لا يتجاوز ٦٠,٠٠٠ (فی شعب عدده ١٣ مليون) .

وكانت ميزانية وزارة المعارف فی سنة ١٩١٨ : ٧٠٠,٠٠٠ ج ، خصص منها للتعليم الأولى مبلغ ٢٠,٠٠٠ ج ، بنسبة ٣ ٪ منها ؛ أما ال ٩٧ ٪ الباقية من الميزانية فكانت تنفق على أنواع التعليم الخاص . هذا بينما القاعدة المتبعة فی كل بلاد العالم المتحضر تقضى بأن تخصص للتعليم الإلجبارى نسبة تتراوح بين ٦٠ ، و ٨٠ ٪ من اعتمادات التعليم .

أى أن سياسة الاحتلال كانت تخص التعليم الثانوى والعالى — الذى يعد الموظفين — بعنايتها وبالشرط الأكبر من الميزانية ، وتهمل تعليم الشعب . والدافع لهذا واضح لنا جميعاً .

هذه هى الحالة التى كان عليها التعليم إلى سنة ١٩١٩ ، فإذا حدث بعد تلك السنة ؟

أولت الحكومة التعليم عناية متزايدة ، وحدث بلا شك تقدم وتوسع كبير ، وبصفة خاصة منذ قيام النظام النيابى . ولكن يمكن القول أن العناية بتعليم الشعب بقيت أقل مما ينبغى . وآية ذلك أن نسبة الأمية فی التعداد الأخير (سنة ١٩٤٧) كانت لا تزال ٧٤ ٪ ؛ وأنه يوجد ٣ مليون من الأطفال بين سن السادسة والثانية عشرة ، لا يتلقى تعليم المرحلة الأولى منهم إلا أقل كثيراً من نصفهم ؛ وأن من يبلغون سن السادسة كل عام يناهزون نصف مليون طفل ، على حين أن عدد التلاميذ الجدد الذين قبلوا بمدارس المرحلة الأولى على اختلاف أنواعها فی سنة ١٩٥١ كان مائة ألف فقط ، وترك ٤٠٠,٠٠٠ طفل لينضموا إلى جيوش الأميين ؛ وكان يترك مثلهم أو أكثر كل عام .

أظن أنه لا يمكن مع هذا أن نقول إننا واجهنا مشكلة تعليم الشعب بشكل

حاسم . ولا شك أن هذه المشكلة تعد من أخطر مشاكلنا ؛ لأننا لا يمكن أن ندعى أننا شعب متعلم أو شعب راق ، سواء في ميدان الاقتصاد أو الصحة أو السياسة ، طالما أننا جاهلون ، وطالما أن أكثر من ثلاثة أرباع أبناء الشعب يتركون دون تعليم .

هذه هي المشكلة الكبرى التي تواجهها السياسة التعليمية ، والتي لم تواجه بصفة جدية قبل ثورة ٢٣ يوليو . كانت هناك محاولات لحلها من جانب جماعة من المفكرين الأحرار ، وبخاصة منذ نهاية الحرب العظمى الثانية ؛ ولكنها كانت تصطدم دائماً بالعقبات التي يضعها الإقطاعيون في سبيلها . فالرجعية ، وإن تكن قد شعرت أنها عاجزة عن مقاومة تيار التعليم الشعبي مواجهة ، كانت تعتمد إلى عرقلة بطرق غير مباشرة . وكان من الواجب أن تقوم ثورة ٢٣ يوليو ، وتلك صروح الرجعية والإقطاع ، كي يمكن أن ينال التعليم الشعبي حقه الواجب من عناية الدولة .

ونستطيع أن نستدل على مدى العناية بالتعليم الشعبي بالنسبة للتعليم الخاص من النظر إلى ميزانيات التعليم في السنين الأخيرة وتوزيعها على فروعها المختلفة . والقاعدة العامة ، كما ذكرت ، هي أن تخصص للتعليم الإجماعي نسبة تتراوح بين ٦٠ و ٨٠ ٪ من جملة اعتمادات التعليم ؛ وفي بلاد كمصر لا تزال نسبة الأمية فيها عالية . كان يجب أن تكون النسبة التي تخصص لذلك التعليم هي الحد الأعلى ، أي ٨٠ ٪ ، على الأقل . ولكن وزارة المعارف في سنة ١٩٥٢ خصصت لتعليم المرحلة الأولى بجميع أنواعه ١٠,٥ مليون جنيه ، وكانت جملة ميزانية الوزارة ٢٥,٥ مليون ؛ أي أن نسبة اعتمادات تعليم المرحلة الأولى كانت ٤٠ ٪ . وكانت اعتمادات التعليم الثانوي في تلك السنة ٦,٥ مليون ؛ وإذا ضمت إليها إعانات الجامعات كان مجموعها ٩ مليون جنيه ، أي ما يكاد يعادل المبلغ الذي ينفق على نشر التعليم الابتدائي .

والأدهى من ذلك أن اعتمادات التعليم الابتدائي في سنة ١٩٥٢ كانت هي نفس اعتماداته في سنة ١٩٤٩ تقريباً (١٠,٥٠٠,٠٠٠ جنيه في مقابل ١٠,٢٠٠,٠٠٠ جنيه) بينما زادت اعتمادات التعليم الثانوي في هذه الفترة بنسبة ١٢٥ ٪ ، إذ كانت ٦,٥ مليون جنيه في سنة ١٩٥٢ في مقابل ٢,٩ مليون في سنة ١٩٤٩ .

ويقتضى الإنصاف أن أذكر أن اعتمادات تعليم المرحلة الأولى لم تقف جامدة طول هذه المدة ، ولكن الزيادة فيها لم تسير زيادة اعتمادات التعليم الخاص ، فقد زادت الأولى بين سنة ١٩٤٩ وسنة ١٩٥١ بنسبة ٤٦ ٪ ، بينما زادت اعتمادات التعليم الثانوى فى هذه المدة بنسبة ٨٥ ٪ ، ثم خفضت الأولى فى سنة ١٩٥٢ بينما استمرت اعتمادات التعليم الثانوى فى الزيادة .

هذه الأرقام توضح بجلاء اتجاه السياسة التعليمية قبل قيام الثورة . وأظن أنى لا أجاوز الإنصاف إذا قلت إن الجهود والأموال كانت تبذل فى سبيل التوسع فى التعليم الثانوى والجامعى أكثر مما تبذل للتوسع فى التعليم الابتدائى ؛ وأن وزارة المعارف كانت تقيم الدنيا وتقعدها كى تضمن لكل تلميذ حصل على الشهادة الابتدائية مكاناً فى المدارس الثانوية ، ولو زاد عدد التلاميذ عن العدد الذى تحتمله إمكانيات هذه المدارس ، ولكنها لم تكن تكثرت لترك ٤٠٠,٠٠٠ طفل كل سنة يصلون إلى سن السادسة دون أن توجد لهم أماكن فى المدارس الابتدائية . ولا شك أن هذا اتجاه عجيب ، لأننا لا نصبح أمة متعلمة ناهضة بزيادة من يتلقون التعليم الثانوى والعالى عشرين أو خمسين أو مائة ألف ، بل قبل كل شىء بتعميم التعليم الابتدائى حتى لا يصبح فى مصر أى واحد . فكل محاولة للإصلاح و لرفع مستوى حياة الشعب وإقامة حياة ديمقراطية صحيحة فى مصر تصطدم بعقبة الأمية والجهل المتفشين بين الأفراد .

لذلك كان لا بد للسياسة التعليمية الجديدة أن تعكس هذا الاتجاه ، كان لا بد أن تجعل هدفها الأول العمل على تعميم التعليم الابتدائى فى أقرب وقت مستطاع ، ذلك التعليم الذى يمثل الحد الذى لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين ، قادرين على شق طريقهم فى الحياة العملية فى البيئة التى يعيشون فيها . وكان من الواجب أن نجعل لبرامج تعميم هذا التعليم الأسبقية على سائر الأهداف التعليمية . فالتوسع فى التعليم الثانوى والجامعى يجب أن يستمر ، ولكن بالقدر الذى تسمح به موارد البلاد وإمكانياتها من غير أن يؤدى إلى تعطيل تحقيق الهدف الأول .

وقد بدأنا فعلاً فى تنفيذ هذه السياسة . وكانت النتيجة أن عدد التلاميذ الجدد الذين قبلوا بمدارس المرحلة الأولى هذا العام بلغ ٢٧٠ ألف تلميذ وتلميذة ، فى مقابل ١٠٠ ألف فى سنة ١٩٥١ .

٤ - مستوى التعليم الإجبارى :

هذا فيما يتعلق بنشر التعليم . أما من حيث مستوى التعليم ونوعه ، فقد سارت سياسة التعليم بعد سنة ١٩١٩ على نفس الخطة التى سار عليها الاحتلال ، من حيث التمييز بين التعليم الذى يعطى بمدارس الخاصة بقصد إعداد طبقة المؤسرين للوظائف وبين التعليم الشعبى الذى كان يقصد به مجرد نحو الأمية . وبالرغم من أن مشروع التعليم الإلزامى الذى وضع فى سنة ١٩٢٥ كان محاولة صادقة فى سبيل تعميم التعليم الأولى بين طبقات الشعب ، فإنه زاد فى التمييز بإدخال نظام نصف اليوم فيه وتضييق الغرض منه عما كان .

وقد يسمح لى أن أذكر بشيء من الاعتزاز أن أول صوت ارتفع بتوحيد التعليمين الأولى . والابتدائى وإزالة الفوارق بين تعليم الخاصة وتعليم الكافة كان فى محاضرة ألقيتها فى مارس سنة ١٩٢٥ وبدعوة من نقابة المعلمين . ولكن تلك الصيحة لم تجد فى ذلك الوقت صدى إلا بين عدد محدود من رجال التعليم ؛ أما الأوساط المسئولة فقد اعتبرت هذه الفكرة ضرباً من الخيال . وإنى أدرك الآن أن فكرة توحيد التعليمين الابتدائى والأولى كانت حيثئذ سابقة لأوانها ، لأنه ما كان يمكن أن يقام نظام ديمقراطى للتعليم فى مجتمع تسوده روح الإقطاع . ولكن الصيحة أثارت المشكلة ، ونهت الأذهان إليها . وقد ساعدت بقظة الوعى الاجتماعى التى حدثت بين الحريين العالميتين ، ونمت فى أعقاب الحرب الأخيرة منهما ، على إتاحة الفرصة لفكرة التوحيد كى تبرز وتنتشر . وبالرغم من مقاومة الرجعية لها فإنها اتخذت سبيلها إلى التنفيذ تدريجياً ، وانتهى الأمر إلى كسب المعركة فى قانون التعليم الابتدائى الذى صدر سنة ١٩٥١ فألغى الفوارق بين المدرسة الابتدائية والأولية . ولكن هذا الكسب كان نظرياً وتشريعياً فقط ؛ أما من الوجهة العملية فقد بقيت كل من المدرستين الأولى والابتدائية على حالها ، وظلت الشقة بينهما واسعة من حيث المبادئ والمعلمون والمراقق . وبقي الأمر يتطلب بذل جهود كبيرة كى يصبح التوحيد فعلياً ، وكبلا يكون معناه الهبوط بمستوى التعليم الابتدائى إلى ما كان عليه التعليم الأولى من ضعف وضيق . وقد أعددتنا فى السياسة الجديدة خطة بعيدة المدى تكفل القضاء على هذه الفوارق فى زمن معين محدود .

وأهم الشروط التي يجب أن تتوافر للارتفاع بمستوى التعليم الإجباري ثلاثة ، وهي :

- أولاً : تحديد غرض أوسع لهذا التعليم وعدم قصره على مجرد محو الأمية .
- ثانياً : تهيئة المباني والمرافق الملائمة لتحقيق هذا الغرض .
- ثالثاً : إعداد المعلمين الصالحين لهذا التعليم .

أما فيما يتعلق بالغرض من هذا التعليم ، فقد حددته السياسة الجديدة بأنه :

١ - إعداد المواطن المستنير .

٢ - التهيئة للحياة في البيئة .

وقد روعي في الخطة التي وضعت لهذا التعليم وفي مناهجه تحقيق الشقين . فإما عن الشق الأول ، فقد عني عناية خاصة باللغة العربية ، وبالتربية الدينية والوطنية ، وبالخبرات الصحية والتربية البدنية ، إلى جانب المواد الثقافية الأخرى . وقد نال الدين قسطاً وافراً من العناية ، فأصبح مادة أساسية يمتحن فيها التلميذ آخر العام ولا يتم نجاحه إلا إذا نجح فيه ؛ كما تقرر أن تهيأ لغير المسلمين دراسات خاصة في دياناتهم ، وذلك حتى تكون التربية الخلقية قائمة على الأسس الدينية .

وأما عن الشق الثاني ، فقد عني عناية كبيرة بدراسة البيئة وبالأشغال العملية الملائمة لها ، وتشمل أشغال الورش ، وأشغال الحقل ، والقياس والهندسة العملية . وهذه العناية تبرز بشكل واضح في السنتين الأخيرتين .

ولإمكان تحقيق هذا الغرض المزدوج جعلت مدة التعليم الابتدائي ست سنوات (من السادسة إلى الثانية عشرة) . وكان من رأى البعض قصر المدة على أربع سنوات ، حتى يمكن السير بسرعة أكبر في تعميم التعليم الابتدائي . ولكننا رأينا أن أربع سنوات لا تكفي لتحقيق الغرض المنشود ، وأن التلميذ في هذه الحالة لا يلبث أن ينسى ما تعلمه ويعود إلى أميته .

ومن جهة أخرى قد يقال إن ست سنوات لا تكفي لتهيئة المواطن الصالح تهيئة كاملة يطمأن عليها . وهذا حق ؛ ولكنه يمكن في هذه المدة وضع أساس

طيب يستكمل البناء عليه بوسائل مختلفة بعد خروج التلميذ من المدرسة . ونحن لم نقل إن التعليم الابتدائي الذي نعمل على تعميمه الآن يمثل أقصى ما نطمح إليه ، ولكننا قلنا إنه يمثل الحد الأدنى الذي لا غنى عنه لهيئة المواطن الصالح . وكم كنا نود لو أننا استطعنا أن نأخذ الأطفال من سن الخامسة ونبقيهم في المدرسة إلى الرابعة عشرة أو أكثر من ذلك ؛ ولكن المسألة مسألة إمكانيات ، وإمكانياتنا الحاضرة لا تسمح بتعميم تعليم تزيد مدته على ست سنوات .

ويجب أن نتذكر هذا عندما يشكو البعض من أن وزارة المعارف لا تقبل الأطفال الذين تقل أعمارهم عن السادسة ، ولا تبقى التلاميذ في المدارس الابتدائية بعد بلوغهم سناً معينة . فإن قبول أمثال هؤلاء الأطفال في ظروف إمكانياتنا الحالية سيؤدي إلى حرمان غيرهم ممن قد بلغوا السن القانونية . وهل يجوز أن نترك نصف الأطفال بين السادسة والثانية عشرة من غير تعليم بالمرة ، ونقبل أطفالاً بالاستثناء من هذه الأعمار ؟

ولبيان الأعباء التي ستحملها الدولة في سبيل تعميم تعليم ابتدائي مدته ست سنوات ، أذكر أن هذا سيتطلب منا بناء ٤٠٠٠ مدرسة جديدة ، غير ما يجب أن يبنى ليحل محل المباني غير الصالحة ؛ وهذا يكلف خزانة الدولة ما بين ٣٠ و ٤٠ مليون جنيه . ثم إعداد ٥٠,٠٠٠ مدرس جديد في فترة التعميم ، غير من يلزمون لتعويض من يخرجون من الخدمة كل سنة . وفي النهاية (أي عند إتمام التعميم) سيحتاج التعليم الابتدائي وحده إلى ميزانية سنوية تراوح بين ٣٠ و ٤٠ مليوناً من الجنيهات . ولو أطلنا مدة التعليم عن ست سنوات — سواء كان ذلك بأخذ التلاميذ قبل سن السادسة أو بإبقائهم بعد الثانية عشرة — لاقتضى ذلك زيادة في الميزانية بما يقرب من ستة ملايين من الجنيهات عن كل سنة من الزيادة .

وبالرغم من ضخامة هذه الجهود والتفقات ، فإن حكومة هذا العهد مصممة على أن تواجه مشكلة تعميم التعليم الابتدائي بشكل حاسم . وقد وضعت الترتيبات لمواجهة مشكلة المباني عن طريق مؤسسة أبنية التعليم ، التي ستقدم لنا ٣٠٠ مدرسة جديدة كل سنة في المتوسط (وقد بدئ العمل في بناء ٢١٢ مدرسة فعلاً في هذا الأسبوع) . كما أننا نواجه مشكلة المعلمين بتوسيع المدارس المهيأة لإعدادهم وزيادة عددها ، مع رفع مستواها . وقد بلغ عدد المقبولين بهذه

المدارس ، والمدارس التي يصح أن تغذيها ، هذا العام ٧٧٠٠ تلميذاً وتلميذة ، في مقابل ٢٥٠٠ في سنة ١٩٥١ .

٥ - المدارس الابتدائية الراقية :

على أنه إذا كانت إمكانياتنا في الوقت الحاضر لا تسمح بأن تتحمل الدولة أعباء تهيئة التعليم لجميع الأطفال إلى مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائي على الوجه الذي مر وصفه ، فإن من المرغوب فيه أن نرتفع بهذا المستوى لأكثر عدد ممكن منهم ، تمهيداً للارتفاع به بالنسبة للجميع في المستقبل .

ولتحقيق ذلك قررنا إنشاء مدارس ابتدائية راقية ، تجمع بين الارتقاء بالثقافة العامة للتلاميذ وبين إعدادهم للحياة إعداداً علمياً وعملياً أوفى وفقاً لحاجات البيئة التي يعيشون فيها ، سواء كانت ريفية أم مدنية ؛ كما تراعى فيها حاجات حياة المنزل والأسرة بالنسبة للبنات . وسنسير في إنشاء هذه المدارس بقدر ما تسمح به الإمكانيات ؛ وقد بدأنا هذا العام بإنشاء ٣٢ مدرسة ، منها ٨ ريفية ، و ٨ ذات صبغة صناعية تجارية بالمدن ، و ٥ لتحفيظ القرآن الكريم ، و ١١ نسوية .

وهذه المدارس تمثل هدفاً بعيداً من أهداف السياسة التعليمية . فإنه بعد أن تفرغ من تعميم التعليم الابتدائي ينبغي أن نعمل على تعميم المدارس الابتدائية الراقية حتى تتسع لكل طفل في المدينة أو القرية ، وحيث أننا يمكننا أن نرفع سن الإلزام إلى الخامسة عشرة .

وهي مدارس يصح أن نسميها مدارس التعمير ؛ لأنها ستكون الأساس الذي تقوم عليه حركة النهوض بالحياة الريفية في القرى ، ورفع مستوى المعيشة لسواد الشعب في المدن . وهي المدارس التي يجب أن ينحل التوسع فيها محل التوسع في التعليم الثانوي المعروف ؛ فهي في الواقع مدارس ثانوية عملية ملائمة لأهداف النهضة الحالية .

٦ - الإعداد للإنتاج :

وهذا يؤدي بنا إلى الكلام عن الاتجاه الرئيسي الثاني في السياسة التعليمية الجديدة ، وهو العمل على توجيه التعليم نحو الإعداد لحياة الإنتاج بدلا من الإعداد لحياة الوظيفة .

وقد ذكرت أن مهمة المدارس في عهد الاحتلال كانت تخريج الموظفين . وبالرغم من كل ما قيل عن خطر هذا الاتجاه ، ظل متحكماً في سياسة التعليم إلى قيام الثورة ؛ فكان هدف كل تلميذ في التعليم الابتدائي هو الالتحاق بالمدارس الثانوية ، وهدف كل تلميذ بالتعليم الثانوي هو الالتحاق بالجامعة ، وهدف الطالب الجامعي بوجه عام هو الوظيفة . وقد شجع التلاميذ على هذا ما استقر في أذهان الناس من أن واجب الدولة فتح أبواب التعليم الثانوي والجامعي على مصراعيه لكل راغب فيه ، بصرف النظر عن استعدادات التلاميذ ، وعن الإمكانيات العملية ، وحاجات البلاد .

وحتى من يلتحقون بالمدارس الصناعية أو الزراعية أو التجارية ، لم يكن هدف الكثرة العظمى منهم العمل في الميادين الاقتصادية الحرة بل السعي إلى الوظائف . وأكثرهم يتقدمون الآن إلى وزارة المعارف كي تعينهم مدرسين بالمدارس الابتدائية ، ويمثلون الدنيا بالشكوى إذا لم تستطع تعيينهم ؛ كأننا نفتتح المدارس الفنية وننفق الأموال الطائلة على إعداد الورش والآلات وما إليها كي نعد معلمين للحساب ومبادئ العلوم والجغرافيا في المدارس الابتدائية .

تصوروا أن أمور التعليم ظلت تسير على هذا المنوال ، فماذا كانت تكون النتيجة ؟ على أي أساس كان يمكن أن تقوم النهضة الاقتصادية التي جعلتها الثورة أول أهدافها ؟ وعلى أي أساس تقوم نهضة الحياة الريفية إذا كان كل من يتعلم من أبناء الريف ينتقل إلى حياة الوظيفة ؟ وكيف تعيش الأمة ومن أين تأكل ، إذا كانت السياسة التعليمية تسير أمل كل تلميذ في أن يصبح موظفاً بمؤهل جامعي ؟

ومن جهة أخرى هل من الممكن عملياً تهيئة الأماكن بالتعليم الثانوي والجامعي لكل من يرغب فيه على هذه الصورة ؟ إن تعميم التعليم الثانوي وحده يحتاج إلى ميزانية سنوية لا تقل عن ١٠٠ مليون جنيه ، أي نصف ميزانية الدولة كلها . وحتى إذا أردنا الاكتفاء بتدبير الأماكن لنصف عدد التلاميذ الذين يتمون التعليم الابتدائي ، فسينتهي الأمر إلى أننا نحتاج لهذا الغرض وحده إلى اعتمادات لا تقل عن ٥٠ مليون جنيه سنوياً ، بالإضافة إلى اعتمادات التعليم الابتدائي والتعليم العالي . فهل هذا يدخل في نطاق السياسة العملية ؟ أظن أن الجواب واضح .

لذلك رسمت اللجنة الوزارية لسياسة التعليم الحدود التي ينبغي أن تراعى في التعليم الثانوى بالقرار الآتى :

« لما كان من المتعذر عملياً في هذه المرحلة من حياة البلاد أن تتحمل الدولة أعباء التعليم في المراحل الأرقى من المرحلة الابتدائية لجميع من يرغبون فيه ، فإن واجبها بالنسبة لهذه المراحل ينحصر في تعهد ذوى الاستعدادات من أبناء الأمة وبناتها لتمكينهم من مواصلة الدراسة إلى أقصى حد ، كل بحسب استعداداته وميوله ، سواء أكانت نظرية أو عملية ، وبصرف النظر عن مركزه المالى والاجتماعى . »

وهذه الرعاية التي تؤديها الدولة لذوى الاستعدادات واجب يفرضه عليها اعتباران :

الأول اعتبار إنسانى يتعلق بحق الفرد ، وهو أن العمل على تهيئة الفرصة لكل مواطن كى يبلغ أقصى ما يستطيع من نمو روحى وعقلى ، ويحقق فى حياته أقصى ما تسمح به إمكانياته ، هو أساس الحياة الديمقراطية الكاملة ، وهو التطبيق الصحيح لمبدأ تكافؤ الفرص. إذ ليس معنى تكافؤ الفرص أن يتساوى الأفراد جميعاً فى التعليم أو فى المركز أو فى الدخل ، وإنما معناه أن تكون أمام كل فرد فرصة للوصول إلى أحسن ما تؤهله له استعداداته ومواهبه .

وأما الاعتبار الثانى ، فاعتبار نفعى يتعلق بمصلحة البلاد عامة . إذ أن هذه المصلحة تقضى باستغلال كل ما فى الأفراد من مواهب واستعدادات فى الأعمال التى تلائمها ؛ ولذلك ينبغى أن تتعهد الدولة هذه الاستعدادات بالتربية والتعليم ، للوصول بها إلى أعلى مستوى ممكن من الكفاية .

فتيسير التعليم الثانوى على اختلاف أنواعه لذوى الاستعدادات أصبح حقاً لهم من جهة ، وواجباً على الدولة نحو نفسها من جهة أخرى .

أما الأطفال الذين لا يتوافر لهم الاستعداد لهذا التعليم ، فليس من المصلحة تشجيعهم على الاتجاه إليه . وقد دلت التجارب على أن قبول أمثال هؤلاء التلاميذ كان من أهم العوامل التى أدت إلى هبوط مستوى ذلك التعليم . فضلاً عن أنه كثيراً ما يتكرر رسوبهم ، فتتحمل الدولة أعباء مضاعفة فى تعليمهم ، ويحجزون أما كن كان يمكن تخصيصها للصالحين لهذا التعليم . ومع ذلك فإذا أصروا على مواصلة التعليم الثانوى ، فيمكنهم أن يتجهوا إلى المدارس الحرة

الخاصة ، ويتحملوا نفقات تعليمهم .

والحقيقة أن الذين يطالبون بتيسير التعليم الثانوى لكل من يتم التعليم الابتدائى لا يدركون التغيير الذى حدث فى وظيفة المدرسة الابتدائية .

فلم تكن مهمة هذه المدرسة فى عهد الاحتلال تثقيف أبناء الشعب بل كانت مدرسة خاصة تتلقى عدداً صغيراً من الأطفال كل سنة بقصد إعدادهم للتعليم الثانوى ، كما سبق القول . أى أنها كانت فى الحقيقة المرحلة الدنيا من التعليم الثانوى ؛ وبهذا الوصف كان من المعقول أن يلتحق كل تلميذ يتم الدراسة فيها بنجاح بالمدارس الثانوية . أما جمهور الأطفال فكانوا يلتحقون بالكتاتيب أو المدارس الأولية ، ومنها يخرجون إلى الحياة العملية ليعملوا زراعاً أو صناعاً أو عمالاً تجاريين .

ولكن كل هذا قد تغير منذ نهاية الحرب العالمية الأخيرة ، وبصفة خاصة منذ أن تقرر توحيد التعليمين الابتدائى والأولى . فأصبحت المدرسة الابتدائية هى المدرسة التى يتعلم فيها أبناء الشعب جميعاً ، وأصبحت وظيفتها إعداد الأطفال للحياة بقدر ما يسمح به مستوى نضجهم ، لا إعدادهم جميعاً للتعليم الثانوى . ويكفى للدلالة على تغير وظيفة هذه المدرسة عرض الزيادة الهائلة التى حدثت فى عدد خريجائها فى السنين الأخيرة . وإنى أذكر أنى عندما حصلت على شهادة الدراسة الابتدائية فى سنة ١٩١٠ كان عددنا نحو ١٥٠٠ تلميذ . وقد زاد هذا العدد ببطء إلى أن بلغ ١٤٠٠٠ فى سنة ١٩٤٠ ، ثم أخذت السرعة فى الزيادة على الوجه الآتى :

السنة .	عددالناجحين فى الشهادةالابتدائية
١٩٤٠	١٤٠٠٠
١٩٤٦	٢١٠٠٠
١٩٥٢	٧٤٠٠٠
١٩٥٣	٩٧٠٠٠

ويلاحظ أن متوسط الزيادة فى السنين الست الأولى كان نحو ١٠٠٠ تلميذ كل سنة ، وفى الست الثانية كان نحو ٩٠٠٠ ، أما فى السنة الأخيرة فكانت الزيادة ٢٣٠٠٠ . ولو استمر عقد هذا الامتحان ل زاد عدد الحاصلين

على الشهادة الابتدائية كل سنة حتى يشمل جميع تلاميذ المدارس الابتدائية .
ومتى حصل التلميذ على هذه الشهادة انحصر أمله في التعليم الثانوى والعالى ثم
في الوظيفة ، وأصبح من المتعذر إقناعه بالعمل في الحقل أو المصنع أو المتجر .
ولنا أن نتساءل بعد ذلك هل يمكن تدبير الأماكن بالجامعات وتدبير الوظائف
الحكومية لكل هذه الأعداد المتزايدة ؟

لهذا تقرر في السياسة الجديدة إلغاء الشهادة الابتدائية ، وتحرير التعليم
الابتدائي من سيطرتها التي كانت تصرفه عن وظيفته الحقيقية ، وتوجهه إلى
العناية بإعداد التلاميذ للامتحان وللالتحاق بالمدارس الثانوية ليس إلا .

وقد يقال إنه يمكن قبول التلاميذ بالمدارس الثانوية وتوجيههم إلى التعليم
الثانوى الفنى من صناعى وزراعى وتجارى ، ولكن هذا القول يحتاج إلى تحديد ،
لأن التعليم الفنى له مستويات مختلفة لكل منها هدف معين . فالمدارس الثانوية
الصناعية لا تعد الصانع العادى ، ولا يقبل الطالب المتخرج فيها العمل في
الميدان الصناعى من أول السلم ، بل تخرج فنيين من مستوى أرقى ، يطلق
عليهم اسم « الوسيط » أو « مساعد المهندس » أو « الرسام » إلخ .

وتخريج هذا النوع يجب أن يكون بحسب حاجة السوق ؛ وبالأعداد
اللازمة للصناعة ، وإلا خرجوا من المدارس لتعطل . أما المطلوبون بأعداد
كبيرة ، فهم الصناع العاديون الذين يتوافر لهم قدر من المهارة . وهؤلاء لا تعدهم
المدارس الثانوية الفنية بل المدارس الابتدائية الراقية ومدارس الصناعات
الابتدائية . وهذه هي المدارس التي قلت إن التوسع فيها سيحل محل التوسع في
التعليم الثانوى ، وسنسير فيه بأقصى سرعة تسمح بها إمكانياتنا . وكلما طلب
أهالى القرى أو المدن الصغيرة من وزارة المعارف إنشاء مدارس إعدادية أو ثانوية
ببلادهم ، فإن ردى عليهم هو أن الأصلح أن يطلبوا إنشاء مدارس ابتدائية
راقية ريفية أو مدنية تهىء التلاميذ للحياة الإنتاجية في بيئاتهم .

٧ — الثقافة القومية :

والسياسة التعليمية الجديدة ، إذ تؤكد أهمية الإعداد للإنتاج ، لا تقصد
قصر الغاية من التعليم على ذلك ، ولا تغفل أهمية الثقافة العقلية والتربية الاجتماعية ،
بل توليها أشد العناية ، وتربطهما بالإعداد للإنتاج ربطاً وثيقاً .

وقد روعى بصفة خاصة توجيه الثقافة والتربية توجيهاً قومياً ؛ وهذا أمر على جانب كبير من الأهمية ، لأنه يحقق غرضاً أساسياً من أغراض الثورة . فكلنا نعرف أن من أول أهداف ثورة ٢٣ يوليو تكوين مجتمع سليم قوى متماسك . وهذا يتطلب تنشئة التلاميذ والتلميذات تنشئة وطنية دينية اجتماعية ، تبعث في نفوسهم الاعتزاز بقوميتهم والإيمان بوطنهم ، وتزودهم بالمثل العليا والصفات التي يجب أن تتوافر في المواطنين الذين يتكون منهم مجتمع كهذا . وقد روعى تحقيق هذا الغرض في جميع مراحل التعليم ؛ فهو يبدأ في المرحلة الابتدائية كما ذكرت ، ثم يكون التركيز عليه في المرحلة الابتدائية الراقية والمرحلة الثانوية .

والمتصفح للخطط والمناهج التي وضعت لهذه المراحل يلمس عناية شديدة باللغة العربية وآدابها ، وبالدين ، وبالتربية الوطنية ، وبالتاريخ القومى والعربى وجغرافية مصر وأبلااد العربية ، وبالتربية الصحية والرياضة البدنية ، التي تشمل أعمال الكشف ويضم إليها في المرحلة الثانوية التدريب العسكرى . ويلاحظ كذلك أنه أدخلت في خطة المرحلة الثانوية مادة جديدة هي « دراسة المجتمع المصرى » ؛ وهذه المادة تسد نقصاً بارزاً في التعليم الثانوى . وستكون دراستها علمية وعملية ، حتى يتسنى للتلميذ أن يفهم تكوين المجتمع الذى يعيش فيه فهماً مبسّطاً على الخبرة ، ويتعرف على مختلف بيئاته وعلى المشكلات التي تعترضه والحلول الممكنة لها ، مما يساعد على إعدادة إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية ، ويبت في نفسه الرغبة في خدمة الجماعة والعمل المستنير على النهوض بها وعلاج نواحي النقص في حياتها .

ولم تقتصر العناية بالناحية الروحية والاجتماعية على المناهج ، بل شملت النشاط الاجتماعى ، والعمل على بناء الحياة المدرسية بناء سليماً ، يستطيع التلميذ أن يمارس في ظله العادات والفضائل اللازمة للحياة في مجتمع ديمقراطى ، ويستطيع أن يتعلم حقوقه وواجباته كفرد في المجتمع ، وأن يتدرب على ممارستها على الوجه الأكمل .

(البقية في العدد القادم)

سيكولوجية الاستقلال

للأستاذ محمد خيرى حربي
أستاذ التربية المساعد بمعهد التربية العالي للمعلمين

الحالة التي نتناولها هذه المرة هي لرجل أمريكي أتم دراسته الثانوية ثم اشتغل موظفاً بإحدى محطات البترين ، ولكنه نظر إلى هذه الوظيفة على أنها وظيفة بسيطة لا تسد حاجته الاقتصادية ، ثم أنها جعلته يعتمد على الغير كل الاعتماد ، ولم لا ؟ وقد وجد نفسه تحت رحمة رئيسه وصاحب العمل الذي يشتغل عنده ، فله أن يغير ساعات العمل ، وأن يرفع أجره أو يخفضه . وقد كان بطلنا يستطيع أن يحتج وراء النقابة التابع لها ، ولكنه تعود أن يعتمد على شخص ذي نفوذ تربطه به صلة قرابة ، وهو الشخص الذي كان له فضل إلحاقه بهذا العمل . فلما حلت الأزمة الاقتصادية وترك صاحبنا عمله وجد نفسه معتمداً على الإعانة الحكومية التي تعطى أمثاله من العاطلين . فلما تحسنت حالته وتيسرت ظروف العمل جعل همه الأول الحصول على عمل لا يعتمد فيه على أحد ، بل يكون مستقلاً غاية الاستقلال . ولذلك افتتح لنفسه محطة بترين ، وما لبث أن نجح عمله ، فأصبح صاحب مجموعة من المحطات ، وساهم في مجموعة من آبار البترول ، والآن ، أي بعد ١٥ عاماً من بدء إنشائه المحطة الأولى ، أصبح لديه ٥٠٠ موظف يعملون في مشروعاته الناجحة . فهل أصبح هذا الرجل من الناحية النفسية مستقلاً ؟

هذا ما نجيب عنه بعد تحليل دقيق لسلوك هذا الرجل وتصرفاته . فهو من الناحية المالية قد أصبح فعلاً أعظم استقلالاً منه قبلاً ، فعنده ثروة لا بأس بها ، وهو حر في تنظيم عمله اليومي ، وفي تنظيم أموره ، ولكنه في نواح كثيرة أصبح أكثر اعتماداً على الغير منه قبلاً ، فأصبح يعتمد على موظفيه الخمسمائة ، فإن لم ينتجوا انهارت اقتصادياته بين يوم وليلة . وعلى ذلك فهو من ناحية العلاقات الاقتصادية الشخصية قد أصبح أكثر اعتماداً على الغير منه حين بدأ حياته

العملية . ثم أنه ، زيادة على اعتماده على موظفيه ، يعتمد أيضاً على عملائه ، فإن توقفوا عن الشراء لأي سبب من الأسباب قضى على مشروعاته الاقتصادية . وأكثر من ذلك فهناك سلسلة من الأعمال التي يعتمد عليها ، والتي يرتبط بعضها ببعض ، والتي تعمل على ربط عمل هذا الرجل مع بقية اقتصاديات البلاد ، فهو يعتمد على البنوك ، وعلى معامل تنقية البترول ، التي تزوده بحاجته منها ، وعلى رجال الأمن والمطافئ في الجهات التي تقوم فيها بحطاته . ومعنى ذلك أنه بينما يبذل جهده لكي يشعر بالاستقلال التام ، إذا به قد زاد من اعتماده على الغير ، أو بمعنى آخر أنه باع نوعاً من الاعتماد واشترى نوعاً آخر .

ومن الناحية النفسية نجد أن هذا الرجل يحس في قرارة نفسه بهذه الحالة ، ولكنه يقاومها ، فهو يحس بأنه قد خدع ، إذ ظن أنه قد حقق الاستقلال الذي يعمل له . وهناك طريقتان للتعبير عن مقاومته لهذا الإحساس .

١ — فقد يقاومه بعدم الاعتماد على هذا العدد الكبير من الموظفين فلا يثق فيهم ، بل يحاول أن يقوم هو بكل عمل حتى لو تطلب منه ذلك أن يعمل ٩٠ ساعة أو مائة ساعة في الأسبوع .

٢ — أو قد يقبل على مضمض هذا المركز الاعتمادى ، ولكنه يعبر عن مضايقته بنقد موظفيه وسوقهم سوق العبيد ومباغتهم في ساعات غير متوقعة وأما كن غير متوقعة ليرى أن كان هؤلاء حقاً يقومون بعملهم كما ينبغي .

ولو أن صاحبنا قد اتجه في تعبيره نحو أحد هذين الطريقتين لاعتلت صحته وكسده عمله وساعات علاقته بموظفيه . ولكنه كان على درجة عالية من الذكاء ، فلم يرتكب أحد هذين الخطأين ، بل اختار لنفسه حلاً ثالثاً مما يختاره عادة الأكفاء من رجال الأعمال . فكبت موضوع مقاومته لفكرة الاعتماد على الغير ، فرغم أنه لا يثق في موظفيه وحسن قيامهم بأعمالهم على أحسن وجه ، إلا أنه لم يظهر شيئاً من هذه الإحساسات بل أخفاها وراء ابتسامة حلوة ورقة ظاهرة . وهو مع ذلك لا يفتأ يبين عن مضايقته في شكل تقره مجتمعاتنا الراقية ، وذلك الطريق المشروع هو طريق المنافسة مع موظفيه ، فتجده يشتغل ساعات أطول ، ويضع خططاً متقنة لزيادة البيع ، ويبيع كميات أكثر ، وهو يقوم بهذا كله بطريقة مصطنعة ، ولكن بروح مرحة قائمة على الأخذ والعطاء .

ولكن هذا الحل لم يكن كافياً للتعبير عن مضايقته تعبيراً كافياً ، فانصب

هذا التعبير على أفراد أسرته ، فساءت علاقته بهم ، وهذا هو الذى دفع به إلى الالتجاء إلى مركز الإرشاد ، يشكو آلامه ، ويستعين بمن فيه لحل مشكلاته .

ولو أننا قمنا بتحليل هذه الحالة لوجدنا أن الفرد عنده دافع لأن يقوم بعمله دون معاونة . فالطفل الصغير يزيج يده إن رغبت أن تعاونه على حمل ملعقة ، وأن السرور ليملؤه حين ينجح في وضع الملعقة في فمه دون أن يعينه أحد وكذلك يفخر رجالنا أن قاموا بأعمالهم دون معاونة . هذه الحالة من حالات السرور المصاحبة للاستقلال بالقيام بالعمل هي مظاهر عادية لاتدل على شيء من الانحراف . ولكن هناك حالتان تواجهان الفرد في محاولته الحصول على الإحساس بالقيام بعمله اليومي . الأولى هي الحاجة إلى تبادل الاعتماد ، والأخرى هي زيادة الاعتماد . فلو أن بطل القصة التي سقناها في بداية هذا المقال قد حلل الموقف على أساس من تبادل الاعتماد ، أى لو أنه فهم الموقف على أنه يعتمد على موظفيه ، وهم في الوقت نفسه يعتمدون عليه ، لكان له في عملية التبادل هذه كل السعادة ، ولما انحرف سلوكه على النحو الذى وضعنا . ولكن المسألة في نظره كانت جهاداً عنيفاً للتخلص من التبعية التي شعر بها ، وهو موظف ، وقد جاهد فعلاً في هذا الاتجاه نحو الانفرادية العنيفة ، التي هي امتداد لحالة الشعور بالقمرة على القيام بكل شيء التي تظهر عند الأطفال . ولكن حياتنا الاجتماعية وتنعدها في الوقت الحاضر جعلت قيام مثل هذه الحالة الاستقلالية ضرباً من المحال .

ولذلك نجد بطل قصتنا بدلاً من أن يشعر بالاستقلال الذى عمل له جاهداً ، قد شعر في قرارة نفسه بزيادة الاعتماد على الغير ، وترتب على ذلك انحراف سلوكه .

أما حالة النضج الوجداني فهي الحالة التي يقوم فيها تبادل التبعية ، فتجد الرجل الناضج مستعداً لأن يحب وأن يحب ، وأن يكون الناس موضع رعايته وعطفه ، كما يكون هو موضع رعايتهم وعطفهم ، بعكس حالة المرض النفسى وعدم النضج الوجداني ، فإنها تتميز بأن الشخص يشعر بالحاجة لأن يأخذ فقط دون أن يعطى ، فهو يطالب الناس بأن يحققوا له رغباته ، وأن يحلوا له مشاكله ، أما هو فلا يعنيه من أمرهم شيء .

ومن أمثلة المظاهر التي تدل على قيام حالات طفلية ترجع إلى اللذة

المصاحبة لحالة الاعتماد الكلى على الغير ما يأتى :

١ - ميلنا إلى مشاهدة أفلام سينائية ، وقراءة قصص تدور حول أشخاص كان للحظ القسط الأوفر في حل مشكلاتهم . فهذه القصص محببة إلينا لأننا نستطيع أن نتقمص شخصياتها فنحس عن طريق الرمزية بأن مشاكلنا أيضاً قد حلت دون جهد .

٢ - سرورنا بأن ينتظرنا الغير ، فنحن نميل عادة إلى أن نصل عقب الموعد لا قبله ، حتى ينتظرنا الناس ولا ننتظرهم . ولعل الدافع الأكبر في تفضيل الأكل في المطاعم لا يرجع إلى جودة الطهى بقدر ما يرجع إلى أن الأكل هناك يجهز لنا وينتظرنا .

٣ - ميلنا لأن نغبط الأغنياء الكسالى الذين لا عمل لهم ولا يقومون بخدمة أنفسهم . ويؤيد هذا الميل كثرة ما كتب من قصص وعرض من أفلام سينائية ومثل من روايات ، تدور حول شخصيات من هذا النوع الذى لا يقوم بأى عمل بل أنهم يعتمدون على الخدم حتى في قضاء حاجاتهم الخاصة .

٤ - إحساسنا بالراحة النفسية والغبطة كلما أزاح الحظ بعض المشكلات من طريقنا مع أنه كان في استطاعتنا أن نتغلب عليها في سهولة ويسر .

الطفل والجماعة المدرسية

الدكتور محمد جمال صقر
المدرس بمعهد التربية للمعلمات

يواجه الطفل عندما تطأ قدماه أرض المدرسة مشكلة تكيفه مع البيئة الجديدة ، وبالتالي أزمة من أزمات تكوين شخصيته . ويقصد بتكيف الطفل مع البيئة المدرسية مقلدته على أن يصبح عنصراً حياً في جماعة عاملة ، وأن يأخذ بأسباب تحقيق ذاتيته اجتماعياً ، ويتخذ مكانه بين زملائه ويحس بشعور التضامن الذي يربطه بهم ، ليتمكن من تنمية استعداداته إلى أقصى حد ممكن والعمل على ازدهار شخصيته إلى أبعد حد مستطاع .

ودخول الطفل المدرسة يعتبر حدثاً له خطورته ، لأنه يحدث في وقت لم يتخلص فيه الطفل تماماً من وصاية الأسرة ومن الشعور بأنه مركز الوجود ، فينتقل إلى المدرسة حيث يكون لازماً عليه أن يعيش ضمن جماعة تسعى لتحقيق أهداف مشتركة ، وأن يندمج فيها ويخضع لنظمها وقوانينها . كما يتحتم عليه أن يمارس ألواناً من النشاط من شأنها أن تعمل على استثارة الوظائف العقلية التي التي كانت متروكة حتى ذلك الحين لتلقائيتها . ذلك لأنه مهما اختلفت طرق التربية والتعليم فإن المدرسة لا تزال المكان الذي يذهب إليه الطفل لأجل أن « يتعلم شيئاً » فهذا الوضع الجديد وهذه الظروف التي لم يألفها الطفل سيكون لها رد فعل على سلوكه وخلقه حتماً وعلى الفكرة التي تكونها عن نفسه ، وسوف تعمل على إضعاف ظاهرة اتخاذ الطفل ذاته مركزاً *égocentrisme* ، باحتكاكه مع غيره ، وتحمله على أن يجد من نفسه بالتقاءه غيره وباصطدامه معهم ، ويساعده في ذلك أن الجماعة المدرسية تتكون من أطفال متقاربين في السن تربطهم رابطة المساواة في القيم والقوى بخلاف « جماعة الأخوة » إذ يعمل التدرج بينهم على إقامة فوارق لا تتمحى بين الكبير والصغير .

والزملاء في الفصل يكونون البيئة الاجتماعية التي يمارس فيها الطفل علاقاته

الإنسانية مع غيره ، وتختلف هذه البيئة الجديدة عن تلك التي سبق للطفل أن تعرف إليها في البيت في أنها خلو من المميزات الخاصة التي تسود جو الأسرة . ثم إن تنوع أفرادها في الميول والاستعدادات والطباع قد يضمن عليها شيئاً من الاستقرار يقربها إلى حد ما من المجتمع العادي . وهي فوق هذا وذاك مقر لتيارات عاطفية متنوعة يتعلم فيها الطفل ممارسة المرونة النفسية التي تتضمن فكرة واضحة ومحددة عن الذات وكذلك سهولة الاندماج في الحركات الجماعية مما يجعلنا نجزم بأن خلق التلميذ أولاً وقبل كل شيء خلق اجتماعي social caractère — يظهر في المجهود الذي يبذله ليتكيف مع الحياة الخارجية . والمدرسة عامل أساسي يتم عن طريقها انتقال الطفل من مرحلة اتخاذ الذات مركزاً — التي هي من معالم الطفولة الثانية — إلى اتخاذ الجماعة مركزاً Sociocentrisme التي هي من معالم مرحلة الطفولة الأخيرة . والفصل جماعة مفروضة على التلميذ لوجود كبير يديرها وهو المدرس ولكنه (أي الفصل) في الوقت نفسه جماعة تلقائية لأنها تستجيب لحاجة داخلية ملحة من حاجيات الطفل . والفصل إذ يتكون من مجموعة غير متجانسة في الأصل لتنوع الميول واختلاف الطباع التي تتجاور فيه إلا أنه يمثل وحدة unité تنصهر فيها هذه الميول المتباينة وتساعد على وحدة هذه الجماعة عوامل ثلاث :

أولاً : المدرس : الذي يحقق تماسك Cohésion هذه الجماعة بصفته رئيساً لها وهذه هي الناحية الذاتية Subjectif لعمله ثم بصفته معلماً يمثل المعرفة والقوة والسلطة التي خولها له المجتمع عامة والوالدان خاصة ، وهذا هو الجانب الموضوعي من عمله .

ثانياً : السن : فالفصل يجمع بين أطفال تتقارب سنهم إلى حد كبير وقد لا يبلغ الفرق بينهم أكثر من سنتين إلا في القليل النادر وهذا من شأنه أن يعمل على إضعاف التفاوت في النمو ، وعلى زوال حق التصدر أو التقدم على الآخرين .

ثالثاً : النشاط الموحد : أو وحدة المجهود العقلي الذي يتجه نحو اكتساب نفس المعلومات ويهدف إلى استيعابها في فترة من الزمن تكاد تكون واحدة لجميع الأطفال . والنشاط العقلي عند الطفل فيما بين سن السادسة والثانية عشرة نشاط بنائي لأنه مرتبط بتكوين شخصيته وهو بذلك ضرورة ذاتية لتكوينه

فعلى الطفل إذن أن يتكيف مع المدرس ومع زملائه من الأطفال ومع العمل المدرسي لأنه لم يعد فرداً بالمعنى الدقيق الذى نفهمه ولكنه نمط type إذا صح هذا التعبير، فعقليته عقلية جماعية بمعنى أن تنظيمها يتوقف على العوامل الخارجية التى تتحكم فى حياة الفصل وأنها تُعبر عن مجموعة من ألوان السلوك لها طابعها الخاص « Sui generis » تشترك فيها مع غيرها من الجماعات ولكنها تختلف من جماعة إلى أخرى .

ويسود الجماعة المدرسية شعور بالتضامن بين أفرادها والفخر بالانتماء إليها ولكل جماعة تقاليدها وقوانينها التنظيمية وأدبها الأخلاقى وفكهاها كما أن لها قاداتها وقد نشاهد أن الجماعة قد تدافع عن استقلالها وتميل إلى الأخذ بالثأر من غيرها من الجماعات وتنطلق فيها غريزة المقاتلة بالنسبة للأجنبي عنها . والأصل أن توجه عداءها وكرهيتها نحو المدرس لأنه الكبير والسيد ولكنها غالباً ما تعتر وتفاخر غيرها به خاصة إذا عمل على تنظيم حياتها تنظيمياً يساعد على إشباع حاجات أفرادها وخاصة الاجتماعية منها .

أما تكيف الطفل مع الجماعة المدرسية فقد يتخذ مظهرين : فالطفل إما أن يتلاءم مع جماعة الفصل ويندمج فيها ويصبح عضواً فعالاً actif فى كل ما تأتبه من نشاط وما تقوم به من أعمال وإما أن يلجأ إلى الانفراد والعزلة ، ويصبح سلبياً passif لا يعنيه من أمرها شئ . والتكيف بمعناه الصحيح يتوقف على توفر عاملين أساسيين أولها قابلية الطفل للتكيف adaptabilité وثانيهما استعداد الجماعة لأن تقبله عضواً فيها وتطويه فى كنفها acceptabilité أما قابلية الطفل للتكيف مع الجماعة والاستعداد الذى يملكه للاندماج فيها فأمر وثيق الصلة بما سبق له أن مارسه فى البيئة المنزلية من خبرات وما تركته هذه البيئة فى حياته الوجدانية من أثر . ففى سن السادسة يتطلع الطفل إلى الجماعة المدرسية يبحث فيها عن الطمأنينة Sécurité بعد أن تحرر قليلاً من وصاية الأسرة فيجد المدرسة الملاذ والملجأ اللازمين له وفى هذه الفترة من حياة الطفل تتطلع كل أسرة إلى وجود طفلها بين جدران المدرسة وهذه الضرورة التى يشعر بها غالبية الآباء ظاهرة فريدة فى تاريخ الصلة بين الآباء والأبناء فتكاد تكون الحالة الوحيدة التى ترضى بل وتشجع فيها الأسرة السليمة انفصال الطفل عنها وإرساله إلى المدرسة . فدخل الطفل المدرسة يرضى حاجته

إلى التحرر من سيطرة الأسرة دون الشعور بالإثم لأن الأسرة تعطى صفة الشرعية لهذا الانفصال . فالفضل والجماعة المدرسية لهما إذن قيمة كبرى فى نمو الطفل وتطوره، ولذلك كان تكيف الطفل مع الجماعة المدرسية لا يمثل فقط مرحلة عادية من مراحل نموه وإنما هو ضرورة لا مفر منها ومعنى ذلك أن عدم التكيف مع هذه الجماعة *inadaptabilité* ينبغى أن ينظر إليه على أنه من أعراض الاضطراب النفساني أو الخلقى . فإذا كان الطفل قد تخطى الصراعات الوجدانية التى اعترضته أيام الطفولة الأولى بطريقة عادية ومرضية إلى حد ما فإن تكيفه مع الجماعة المدرسية سوف يتم دون كبير مشقة وفى غير صعوبة وحتى لو تبقّت بعض الصراعات فإن اندماجه فى الجماعة المدرسية سوف يعمل ويساعد كثيراً على حلها وإزالة ما بقى لها من آثار .

أما استعداد الجماعة لاستقبال الطفل وإدماجه فهى مشكلة أكثر تعقيداً من الأولى فالطفل لا يقبل فى الجماعة دائماً بدون قيد أو شرط . وقد درس علماء الاجتماع أسباب عدم تقبل الجماعة للطفل ووصلوا إلى نتائج تكاد تكون متضاربة ومبعثاً للحيرة . ولكن الإجماع يكاد يكون تاماً حول إرجاع عدم تقبل الجماعة للطفل فى غالبية الأحوال إلى درجة نضجه *maturation* وليس إلى درجة مستوى ذكائه بالمعنى المدرسى المفهوم . فالجماعة المدرسية ترفض من يبقى طفلاً ويثبت فى حالة الطفولة فجماعة أطفال فى سن السابعة مثلاً لا تقبل طفلاً لم يتعد سلوكه سن الرابعة . والمعروف أن عوامل حكم الجماعة على مستوى نضج من يصل إليها متعددة ولكنها مع ذلك صالحة ومعمول بها دائماً . فهذا طفل تقبله الجماعة فى الحال لأنه قام بعمل جسماني أثار الدهشة والإعجاب، كأن يبرز قدرته على العدو أو القفز أثناء الفسحة مثلاً وهذا الفعل فى نظر الجماعة دليل على النضج . وذاك طفل آخر فرض نفسه لأنه أتى بنوع جديد من الألعاب يستطيع تنظيمه وإملاء قواعده، وكلنا يعرف أن تنظيم الألعاب ذات القواعد دليل على النضج كذلك - وهذا طفل آخر يلزم الجماعة بقبوله فيها لمواقفه اللينة وحيويته والنشاط الذى يبدیه فى كل مناسبة وهذه أيضاً علامات ظاهرة من علامات النضج . فتقبل الجماعة إذن للطفل يتوقف على درجة نضجه وهذا يعنى أننا لا نستطيع دائماً التفرقة بسهولة بين

قابلية الطفل للتكيف واستعداد الجماعة لقبوله عضواً فيها . فالطفل القابل للتكيف مع الجماعة ، هو في الواقع طفل قد تخلص من الصراعات العائلية وتخلص في الوقت ذاته من صغائر الطفولة فأصبح بذلك مقبولا لدى الجماعة . فالقابلية للتكيف واستعداد الجماعة لقبول الطفل يمثلان حداً للنمو والتطور العاديين للطفل كما أن عدم التكيف ورفض الجماعة للطفل يجب اعتبارهما حالات مرضية .

عدم التكيف مع الجماعة المدرسية :

لا يعنى عدم التكيف مع الجماعة المدرسية دائماً عدم التكيف مع العمل المدرسى *travail scolaire* وإن كان الاثنان يسيران معاً عادة ، ويعبر الطفل عن عدم تكيفه باتخاذ موقف العزلة والانعزال ، فيرفض الاشتراك مع الجماعة والمساهمة في ألعابها وفي نشاطها وقد تنعدم الصلة بينه وبين أى فرد من أفرادها . والجماعة من ناحيتها تتجاهل الآتى الجديد ، ولا تدعوه إلى الاشتراك في ألعابها ، وغالباً ما يكون موضع سخريتها وتندرها وتسليتها . وقد لا تستمر هذه الحالة طويلاً فسرعان ما تزل وينخرط الطفل في سلك الجماعة ، وفي هذه الحالة تكون بصدده حالة من حالات صعوبة التكيف ، أما إذا استمرت الحال واتخذ كل من الطفل والجماعة موقفاً نهائياً فنحن بلا شك بصدور حالة حقيقية من حالات انعدام أو فقدان التكيف التي تؤثر غالباً على العمل المدرسى ، وتعمل على اضطراب نمو الطفل إلى حد كبير ، وتنبئ بخطر جسيم يهدد مستقبله .

وقد يكون سلوك الأسرة سبباً يحول بين الطفل وبين تكيفه مع الفصل ، ونقص ذلك موقف بعض الأمهات اللائي لا يستطعن تحمل بعد الطفل عنهن . فهن يرغبن في قرارة أنفسهن رؤية الطفل في المدرسة ولكن يبحثن بطريقة لاشعورية عن التعلات لإبعاده عن المدرسة كالادعاء بأنه مصاب بالزكام أو التللات الشعبية أو المرض إلخ . . . مما يبرر في نظرهم إبقائه في البيت . ولكن أسباب عدم التكيف مردّها في الأصل إلى الطفل نفسه ، فهناك الأطفال الذين يوصفون بأنهم *récessifs* . وهم قليلو الحيوية والذين لا يستخدمون نشاطهم إلا في إشباع حاجاتهم الأولية وخاصة تلك التي

تتصل بالملذات الجسدية وملء البطن. وينبغي أن تفرق بينهم وبين المتأخرين arriérés . وهؤلاء يعمل تخلفهم العقلي على مضاعفة عدم تكيفهم والحيلولة بينهم وبين كل اتصال اجتماعي مشر، على أنهم إذا كانوا من ذوى المستوى العقلي العادى فإن خمولهم وفقدان الميل لديهم وتباطؤهم فى أداء عملهم - كل ذلك ربما كان كافياً لحرمانهم من الاتصال الاجتماعى والاندماج فى الجماعة المدرسية .

وهناك أطفال ممن لم تتوفر لديهم الحساسية الاجتماعية وهم فئة المنعزلين وذوى الأحلام المشتتة وهؤلاء لا يستطيعون ممارسة أى اتصال اجتماعى حتى إن بعض علماء النفس يصفونهم بمرضى النفوس . وفئة المشاغبين الذين يثيرون الضوضاء ومنهم الثائرون والمعتدون agressifs وهم كالفئة الأولى لا يظهرون ميلاً للحياة الاجتماعية ولكن يبدو أن اضطراب سلوكهم ضرب من التعويض عن عدم تكيفهم مع الجماعة . وكثيراً ما يبحث هؤلاء الأطفال عن بيئة جديدة أو وسط يناسبهم لذلك فهم يمثلون نمطاً من سلوك ما قبل الشذوذ pré-délinquants يتكون حوله عناصر العصابة "gang"

وقد يكون اتصال الطفل بالجماعة المدرسية من أسباب عدم تكيفه معها . فالطفل فى سن التاسعة تظهر ميوله نحو الفردية ونحو الحياة الاجتماعية معاً فهو لا ينسجم مع الجماعة إذا لم تتطور تطوراً مشابهاً لتطوره . فإذا كانت الجماعة المدرسية التى لا مرونة فيها دعامة لازمة للطفل فى سن السادسة فإنه لا يتحملها فى سن التاسعة وهو فى طريقه نحو الفردية . فالطفل بين السادسة والتاسعة تتغير نظرتة إلى المدرس وإلى الجماعة المدرسية فيتطلب منهما توافقاً بينهما وبين ميوله وإلا ظهرت عليه علامات عدم التكيف معهما .

وقد يظهر عدم التكيف بطريقة عكسية فتتطور البيئة المدرسية تطوراً عادياً بينما يبقى الطفل ثابتاً فى موقف الطفولة الأولى attitude infantile وفى هذه الظروف تظهر الوشاية وهى إحدى أعراض عدم التكيف مع الجماعة المدرسية فيشى الطفل بزملائه لأنه لم يصل إلى مرحلة تطوره العادية .

والخلاصة أن عدم التكيف مع الجماعة المدرسية يصحبه فى معظم الأحيان انعدام التكيف مع العمل المدرسى . وهذا التأخر العام يسير دائماً مع اضطرابات السلوك فى الأسرة وفى المجتمع . فأحياناً يجر عدم الانسجام الاجتماعى عدم

التكيف المدرسى وهذه هي حالة مرضى النفوس وأحياناً يحدث العكس عند المتأخرين ، لأن التأخر العقلى وهو من عوامل التأخر الدراسى يؤدى دائماً إلى عدم التكيف الاجتماعى . ونستطيع أن نقول إن الجماعة المدرسية تمثل ظاهرة اجتماعية أساسية ولازمة لنمو الطفل وأن تكيفه معها ظاهرة عادية ولازمة أيضاً. أما عدم تكيفه معها فينبغى أن ينظر إليه على أنه ظاهرة مرضية . كما نستطيع أن نؤكد كذلك أن التكيف أو عدمه مع الجماعة المدرسية ظاهرة - سوف يكون لها أثر كبير فى حياة الطفل حين يصبح رجلاً .

المؤتمر الدولي السادس عشر للتعليم العام

يقرر ميثاق « حقوق المعلم »

بقلم بدور روسلو

المدير المساعد لمكتب التربية الدولي *

ملاحظات عامة :

منذ عام ١٩٣٤ والمؤتمر الدولي للتعليم العام يعقد سنوياً في مدينة جنيف .
ولم يتوقف عن الانعقاد إلا في فترة الحرب التي امتدت من ١٩٤٠ إلى ١٩٤٥ .
وكان مكتب التربية الدولي يقوم على تنظيم هذا المؤتمر حتى سنة ١٩٤٦ ،
ثم اشتركت هيئة اليونسكو مع المكتب في دعوة المؤتمر ابتداء من سنة ١٩٤٧ ،
وذلك طوعاً للاتفاق الموقع بينهما في ٢٨ فبراير ١٩٤٧ .

وتنظيم هذا المؤتمر مثل محسوس لتنسيق أعمال التعليم على نطاق دولي ،
فمن صفاته المميزة التي تستحق أن نبرزها ما يلي :

(أ) أن جميع الدول تدعى إلى الاشتراك فيه على أساس المساواة في الحقوق
سواء أكانت هذه الدول أعضاء في اليونسكو أو مكتب التربية الدولي أم لم
تكن . وذلك وفقاً لمبدأ أن الاعتبارات السياسية - مهما تكن - لا يجوز أن
تحول دون التعاون الدولي في شئون التعليم .

(ب) أن المؤتمر لا يتخذ قرارات ملزمة ، بل يوافق على توصيات
يتقدم بها إلى وزارات المعارف . وذلك لأنه يرى أن الوقت لم يحن بعد لأن تلتزم
الحكومات قبول الآراء التي يتفق عليها في معظم المشكلات التعليمية .

(ج) أن هذه التوصيات ظلت إلى الآن تتخذ بالإجماع ، حتى في المسائل
التي لا تزال محل خلاف ، كالتعليم المشترك ووضع المعلمين . وذلك على
أن روح الجماعة تتغلغل في الوفود التي تمثل مختلف الحكومات .

* بإذن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) .

وهكذا استطاعت المؤتمرات الدولية للتعليم العام أن تبني — سنة بعد سنة — مجموعة من المبادئ التعليمية تشمل سبعة وثلاثين توصية في مسائل عامة ^(١). ونذكر — على سبيل المثال — أحدث هذه المسائل عهداً ، وهي : تيسير التعليم الثانوي لجميع الراغبين فيه على السواء ، والتعليم الإلزامي ومدته ، وتعليم المرأة ، والغذاء المدرسي ، والملابس المدرسية ، ومجانبة أدوات التعليم ، والتبادل الدولي للمعلمين ، والعناية بالعلاج النفسي في المدارس . وبعض تلك التوصيات تتناول موضوعات تربوية متخصصة ، كتعليم القراءة والكتابة والأشغال اليدوية ومبادئ الرياضة ومبادئ العلوم الطبيعية إلخ .

وقد يكون من الغلو الزعم بأن هذه التوصيات السبع عشرة ، بفقراتها التي تبلغ السمائة تقريباً ، تؤلف مدونة دولية للتعليم بالمعنى القانوني لكلمة « مدونة » . ولكن هذه الوثيقة التي اشترك في وضعها مندوبون رسميون من معظم دول القارات الخمس ، لا يمكن أن تعد مجرد أمانى صادرة عن مؤتمر خاص ، وغير منظوية على مسئولية من الحكومات الممثلة في ذلك المؤتمر . فهذه التوصيات السبع عشرة هي للسلطات التعليمية مبعث إلهام وتشجيع على تحقيق ضروب الإصلاح ، وللمعلمين عماد يدعمون به مطالبهم ورغباتهم . ذلك بأن في هذه التوصيات من الطموح ما يبيح لنا أن نعدّها مثالية ، وفيها من الواقعية ما يبعدها عن أن توصف بأنها خيالية .

بيد أننا نستطيع أن ننسب إلى نشاط المؤتمرات الدولية للتعليم العام محاولة أخرى جديدة ، كان ابتداءؤها في سنة ١٩٣٤ ثورة على الفكرة المحدودة الضيقة التي كانت سائدة آنذاك عن التعاون بين الحكومات في شؤون التربية . فإن وزارات المعارف تدعى في كل عام إلى تقديم تقرير موجز عن الحركة التعليمية في بلادها أثناء العام الدراسي المنقضى . وكانت مناقشة هذه التقارير ، والأسئلة الكثيرة التي كان يجيب عنها كل وفد ، توسعة مثمرة لفكرة تبادل التأثير التربوي ، وليس هذا فحسب ، بل إنها كانت أيضاً « درساً رائعاً في علم التربية المقارن » ، كما قالت رئيسة المؤتمر الخامس عشر

(١) راجع :

وهو من مطبوعات اليونسكو بالاشتراك مع المكتب الدولي للتعليم .

الآنسة مرجريت كلاب .

ومن المحقق أن الوفود يأتون إلى جنيف وهم مستعدون لتركيز اهتمامهم في الموضوعين المحددين في جدول أعمال المؤتمر . ولكنهم لا يمكن أن يطالبوا بنسيان المشكلات الإدارية أو التعليمية التي كانت تشغلهم طوال العام ، أو بإضاعة الفرصة التي يتيحها لهم المؤتمر كي يعرفوا آراء زملائهم في الأقطار الأخرى وتجاربهم في شأن هذه المشكلات . ومن أجل إشباع هذه الحاجة تنظم « جولة حول العالم التربوي في عشرة أيام » يدعى إليها المشاركون في المؤتمر الدولي للتعليم العام كل سنة .

ولتعميم الفائدة من هذه النظرة الشاملة لشئون التربية في العالم بحيث يمتد أثرها إلى جميع المشتغلين بالتربية ، تطبع تقارير المؤتمر وتوزع على نطاق واسع ^(١) ، وإلى هذه الوثائق يجب أن يرجع كل من أراد معرفة الاتجاهات التربوية التي ظهرت في العشرين سنة الأخيرة ، والتي تمثل خطأ بياناً صاعداً وإن تخللتها فترات من الركود ، بل ومن التقهقر في بعض الأحيان .

تكوين المؤتمر السادس عشر وبرنامج أعماله :

بعد هذه الملاحظات العامة ، التي نراها ضرورية لوضع دورة ١٩٥٣ في إطارها الخاص نعود إلى الحديث عن أعمال المؤتمر الدولي السادس عشر للتعليم العام ، الذي عقد جلساته من ٦ إلى ١٥ يولية في مدينة جنيف في مقر مكتب التربية الدولي .

ولقد مثلت في هذا المؤتمر اثنتان وخمسون حكومة ، وكان يرأس كثيراً من الوفود أكبر الشخصيات المسؤولة في وزارات معارف تلك الحكومات . وشهد المؤتمر لأول مرة ممثلون مستمعون من الاتحادات الدولية للمعلمين ، بجانب ممثلي الهيئات الحكومية .

وقد تكلم في جلسة الافتتاح المدير العام لهيئة اليونسكو ، السيد لوثر إيفانز ، ومدير مكتب التربية الدولي الأستاذ جان بياجيه . وأسندت الرئاسة

(١) راجع : Annuaire Internationale de l'Education et de l'Enseignement.

(التقويم السنوي الدولي للتربية والتعليم) - نشرة سنوية يصدرها اليونسكو بالاشتراك مع مكتب التربية الدولي .

إلى السيد جيوفاني كاليو أستاذ التربية بجامعة فلورنسة ووزير المعارف السابق بالحكومة الإيطالية ، وعين أربعة نواب للرئيس : السيد محمد فؤاد جلال (وزير الشؤون الاجتماعية السابق بالحكومة المصرية) ، والسيد م. ا. فلتو (المندوب الكندي ووكيل وزارة المعارف السابق بولاية كوبيك) ، والسيدة بلانكا روزا أركوباجا (المديرة العامة للتربية الريفية في كوبا) والدكتور س. س. بهاتناجار (السكرتير العام لوزارة معارف الهند) .

وتضمن جدول أعمال المؤتمر النقاط الثلاث الآتية : (١) الإعداد المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية ، (٢) وضع معلمي المرحلة الابتدائية ، (٣) تقارير موجزة عن الحركة التعليمية في سنة ١٩٥٢ - ١٩٥٣ .

وانتخب مقررون لتقديم للمناقشات العامة ، ورئاسة لجان التحرير التي تعد مشروعات التوصيات عن النقطتين الأولى والثانية في الجدول لتقديمها إلى وزارات المعارف ، وهم : السيد روبر دوتران (المندوب السويسري وأحد مديري معهد العلوم التربوية بجامعة جنيف) والسيد ب. م. ولسون (رئيس وفد المملكة المتحدة والمفتش العام بوزارة المعارف البريطانية) .

ورغبة في تسهيل المناقشة وحسن توجيهها حول نقطتي الإعداد المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية ووضع هؤلاء المعلمين ، يسر لوفود المؤتمر الرجوع إلى دراسات أربع في علم التربية المقارن^(١) ، وهي نتائج البحوث اللذين قام بهما مكتب التربية الدولي عن الإعداد المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية (وقد استمدت البيانات الخاصة بهذا البحث من خمسة وستين قطراً) ، وعن مرتبات معلمي المرحلة الابتدائية ، (وقد استمدت البيانات الخاصة بهذا البحث من ستة وخمسين قطراً) ، والدراستين اللتين قام بهما عدد كبير من الإحصائيين حول الإعداد المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في عدد من الأقطار ذات الخصائص المميزة في هذه الناحية .

(١) راجع : (جزآن) La Retribution du Personnel Enseignant Primai;

La Formation du Personnel Enseignant Primaire;

(وكلا الكتابين من مطبوعات هيئة اليونسكو بالاشتراك مع مكتب التربية الدولي) .

La Formation du Maîtres Ruraux;

La Formation du Personnel Enseignant: Angleterre, France, Etats-Unis.

(وهذان الكتابان من مطبوعات هيئة اليونسكو)

ولقد أظهرت التجربة أنه لا بد من معرفة الحالة الواقعية في المدارس ،
أي معرفة « ما هو كائن » أولاً ، لكي يستطيع المؤتمر أن يركز مناقشاته ،
ولكنه يستطيع أيضاً - وقبل كل شيء - أن يصوغ التوصيات التي يدعى
إلى صوغها والتي تعبر عما « ينبغي أن يكون » في قالب الاعتدال الذي عرف
عن المؤتمر ، وحمد له .

التوصية السادسة والثلاثون عن إعداد معلمى المرحلة الابتدائية :
تشمل التوصية السادسة والثلاثون الموجهة إلى وزارات المعارف بشأن
إعداد معلمى المرحلة الابتدائية ثمانية وستين فقرة مقسمة على الأبواب الآتية :
تنظيم معاهد المعلمين الابتدائية وإداراتها ، إلحاق الطلاب بهذه المعاهد
وشروط القبول ، متاهج الدراسة ، تدريب معلمى المرحلة الابتدائية على
إتقان عملهم ، الإسراع في إعداد معلمى المرحلة الابتدائية ، مساعدة
المنظمات الدولية .

وليس هنا مجال استيعاب نقاط هذه التوصية (١) . فعلى أن تقتصر
على إبراز بعض الفقرات على سبيل التمثيل ، لنوضح الموقف الذي اتخذه
المؤتمر من هذه المسألة .

لقد رأى المؤتمر من الضروري أن تكلف هيئة متخصصة في كل قطر ،
تقدير عدد معلمى المدارس الابتدائية الذين يتطلبهم توسيع التعليم المدرسى ،
وتعيين مستوى تدريبهم ، على ألا تغفل حين إجراء هذا التقدير الآثار التي
قد تنشأ من تنقلات السكان وإطالة مدة التعليم الإلزامى وتخفيض عدد
التلاميذ في الفصول وخلو المراكز التعليمية إلخ » وعلى أن يكون من واجب
هذه الهيئة المتخصصة « أن تترك لمعاهد المعلمين الابتدائية الاستقلال

(١) نص التوصيتين السادسة والثلاثين والسابعة والثلاثين يرسل مجانياً إلى كل من يطلبه من
مركز اليونسكو بباريس (Unesco, 19 Ave. Kléber, Paris 16e) أو مكتب التربية
الدولي بحيف (Bureau International d'Education Genève) أو المركز الدولي للتربية
الأساسية بمرس اليان . وللاطلاع على مجموعة أعمال المؤتمر راجع :

Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Procès-verbaux et Recommen-
dations.
وهو من مطبوعات هيئة اليونسكو ومكتب الدولي . التربية

والمرونة اللازمين لحسن سير أى معهد منها ، وخاصة فيما يتصل بطرق التدريب وبرامج الدروس » (الفقرات ٢ - ٦) .

أما عن مستوى المعاهد التى تكلف إعداد معلمى المرحلة الابتدائية (المستوى الثانوى أو المتوسط أو العالى) فقد رأى المؤتمران « من صالح كل بلد أو دولة أن تختار لنفسها - من بين النظم المتبعة فى هذه المعاهد - النظام أو النظم التى تضمن لمعلميها أوفى تدريب ممكن ، وتلاءم أحسن تلاؤم مع التركيب الجغرافى للبلاد ، ومواردها المالية وإمكانياتها من حيث عدد الطلاب الذين يمكن أن يتقدموا لهذه المعاهد ودفع التعويضات لهم ، على أنه يجب ألا يغيب عن الذهن أن تدريب معلمى المدارس الابتدائية فى معهد من مستوى التعليم العالى هو المثل الأعلى الذى يجب أن تسعى إليه كافة البلاد بخطى ثابتة » (الفقرة ١٠)

ولتجنب أزمة إغراض الطلاب عن معاهد المعلمين ، تلك الأزمة التى يحقق ضررها بمعظم البلاد ، أوصى المؤتمر ببذل كل جهد ممكن « لاجتذاب الأشخاص الذين تتوفر لهم الاستعدادات اللازمة ، ممن قد تغريهم الظروف بممارسة عمل آخر ، إلى مهنة التعليم » . على أن لا يغيب عن البال « أن تحسين الوضع المادى والمعنوى للمعلمين هو العامل الفعال فى نجاح الحملات التى تشن لاجتذاب الطلاب إلى معاهد المعلمين » ، وعلى أن « يفسخ للطلاب من الجنسين مجال الانخراط فى مهنة التعليم الابتدائى » .

ويتضمن القسم الخاص بخطط الدراسة ومناهجها ، فى التوصية السادسة والثلاثين ، سبعا وعشرين فقرة ، أهمها ما يتناول المكان الذى يجب تخصيصه فى هذه المناهج للثقافة العامة ، والدراسات النفسية ، وفروع التربية المختلفة والتربية العملية ، والدراسات الاختيارية ، والصحة الجسمانية ، دون نسيان للعلاقات الإنسانية فى مستواها المحلى والقومى والعالمى .

ولكى يظل المدرس الابتدائى العامل - طوال ممارسته للمهنة - متصلا بالنظريات الحديثة والأساليب الفنية الحديثة ، أو لكى يتم تدريبه إذا كان هذا التدريب شديد الاختصار ، رأى المؤتمر أنه « يجب أن تمنح كافة التسهيلات الممكنة (من أجازات ووسائل إقامة إلخ) لمدرسى المرحلة الابتدائية حتى يستطيعوا الاستفادة من الجهود التى تبذل لزيادة كفاءتهم المهنية ،

ونخاصة لمعلمى الأرياف الذين لا يملكون المؤهلات الكافية » (الفقرة ٦٠) .
 وأخيراً حدد المؤتمر رأيه فى التدريب العاجل للمعلمين فقرر المبدأ الآتى :
 « يجب على السلطات المختصة أن تقدر عدد معلمى المدارس الابتدائية
 الذين ستدعو الحاجة إلى استخدامهم فى السنوات المقبلة ، وأن تتخذ -
 فى الوقت المناسب - التدابير اللازمة لتدريب هذا العدد فى معاهد المعلمين
 العادية » . أما إذا اقتضت بعض الظروف الطارئة الخروج عن هذه القواعد
 العادية ، « فينبغى للسلطات المختصة أن تعتبر الدورات التدريبية المستعجلة
 كتدبير مؤقت ، وأن تسعى جهدها للرجوع إلى الحالة الطبيعية فى أقرب
 وقت ممكن . » وأنه يجب - فى هذه الحالة - أن يشترط فى طالب القبول
 حصوله على مستوى معين من الثقافة العامة ، وتدريب الطلاب المقبولين
 تدريباً مهنياً كافياً قبل تعيينهم فى وظائف التعليم . » (الفقرتان ٦٥ و ٦٦) .

التوصية السابعة والثلاثون :

عن وضع معلمى المرحلة الابتدائية :

وهنا أيضاً يجب أن نقتصر على نبذ مختصرة من الأبواب السبعة لهذه
 التوصية ، على الرغم من أن كل فقرة من فقراتها الخمس والخمسين تستثير
 اهتمام القارئ^(١) . وهذه الأبواب السبعة هى : الوضع الإدارى ، التعيين ،
 تنظيم العمل ، المرتبات ، التعويضات والامتيازات ، التأمين الاجتماعى ،
 المعلمون الذين يتمون إلى بلاد أو مقاطعات أخرى .

وقد أعلن المؤتمر فى مقدمة هذه التوصية « أن وضع الهيئة التعليمية بوجه
 الإجمال ، يتوقف إلى حد كبير على وحدتها الداخلية وحسن الصلات القائمة
 بينها وبين سلطات المعارف وعلى مدى استشارة أعضائها فى المسائل المتعلقة
 بظروف العمل ومستوى التعليم ومادته ، كما يتوقف على الحرية التى يتمتعون
 بها فيما يختص بعقائدهم الشخصية ، مع العلم أن حريتهم هذه لا تخولهم حق
 تلقين تلك العقائد لتلاميذهم خلافاً لرأى الآباء » .

(١) راجع الهامش السابق عن طريقة الحصول على نص التوصيتين السادسة والثلاثين والسابعة

والفقرات المخصصة للوضع الإداري لمعلمي المرحلة الابتدائية (وهي الفقرات من ١ - ١٢) مبنية على أصل هو أن الحقوق والضمانات التي يكفلها هذا الوضع « لا يجوز يأية حال أن تكون أدنى من الحقوق والضمانات التي تتمتع بها طوائف الموظفين الأخرى الذين هم في نفس المستوى . ولشعور المؤتمر بقيمة الأمن والعمل ، لم يتردد في أن يوصي « بتثبيت موظفي التعليم الابتدائي في وظائفهم لدى الحياة إذا توفرت فيهم جميع الشروط المطلوبة » ، وإذا تعذر تطبيق هذا المبدأ فيجب « أن تنص عقودهم على خدمة طويلة قابلة للتجديد » . واعترف بحق معلمي المرحلة الابتدائية في « الاشتراك في أية نقابة أو جمعية مهنية يختارونها ، ويصبح من حق تلك النقابة أو الجمعية عندئذ تمثيلهم في جميع المناسبات » .

وكذلك أوصى المؤتمر بأن « تكون إجراءات التعيين مبسطة بقدر الإمكان وبمجردة من كل انفعال أو تأثير شخصي » (الفقرة ١٢) . وإذا لم تستخدم طريقة التعيين الآلي (أي تعيين المعلمين الحائزين على الشهادات المطلوبة بصورة مباشرة) فيجب أن يراعى في اختيار المرشحين « سجلهم الأخلاقي والدراسي في أثناء مدة التدريب ومؤهلاتهم العلمية ونشاطهم خارج أوقات التدريس ونتائج الاختبارات والمقابلات الفردية التي دعوا إليها » . (الفقرة ١٤) .

وفي القسم الخاص بتنظيم العمل ، نصت التوصية على أن « إمكانيات الطالب النفسية والجسدية والواجبات الإضافية التي يجب على المعلم القيام بها خارج أوقات الدرس ، تفرض ألا يزيد عدد ساعات التدريس الأسبوعية على الثلاثين » . ومن ناحية أخرى ، نصت على ألا يسمح للمعلم « بالقيام بعمل مأجور خارج أوقات وظيفته ، إلا إذا كان ذلك لا يضر بسير العمل المنوط به ، وبالمقام الأدبي الذي يجب أن يتمتع به أمام مواطنيه بوجه عام ، وأمام تلاميذه وذويهم بوجه خاص » . (الفقرتان ٢٠ و ٢٣) .

ونخصصت عشرون فقرة (من ٢٤ إلى ٤٣) لمشكلة المرتبات والتعويضات والامتيازات التي يجب أن يتمتع بها المعلمون . فبعد أن قرر المؤتمر أن معلمي المدارس الابتدائية « يجب أن يتقاضوا رواتب تتناسب مع أهمية مهمتهم » . وأن هذه الرواتب « يجب أن تكون مساوية على الأقل لرواتب سائر أصناف

الموظفين أو المستخدمين الذين يساؤونهم في درجة التحصيل والمكانة الاجتماعية ، قدر المؤتمر « أن الحد الأدنى للراتب المخصص لمعلمي المدارس الابتدائية يجب أن يكون كافياً ، منذ انتسابهم إلى المهنة ، لتأمين معيشتهم على وجه يمكنهم من حسن أداء أعمالهم ، ويساعدهم بصورة خاصة على تأسيس عائلة . » و « أن ترقية المعلم الابتدائي من راتب إلى آخر ضمن حلقة الراتب المخصصة له يجب أن يتم على وجه يضمن له الوصول إلى الراتب المتوسط من الحلقة بشيء من السرعة والحصول على معاش واف أو تعويض معقول في نهاية خدمته ، على اعتبار أن مقدار المعاش أو التعويض يتوقف على أساس الراتب » .

وقد كان مبدأ المساواة في المرتبات التي تمنح للمعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية من المبادئ التي ارتقب المعلمون رأي المؤتمر فيها ، فإن هذا المبدأ ما يزال محل خلاف شديد في بعض البلاد . ومع ذلك فقد قرر المؤتمر ، بإجماع لم يشذ عنه صوت واحد ، ، أن يدعو السلطات في البلاد التي لم يطبق فيها هذا المبدأ بعد ، إلى اتخاذ التدابير اللازمة لإزالة ما قد يكون بين هذه المرتبات من فوارق لا مبرر لها .

أما التأمين الاجتماعي (الفقرات من ٤٤ إلى ٥٢) فقد رأى المؤتمر توسيعه بحيث يشمل حالات : « التقاعد ، وفقد العائل ، والعجز ، والمرض ، والأمومة » ، وألا يزيد الاشتراك المطلوب من المعلمين المؤمنين على قيمة ما تقدمه السلطات العامة للمشروع .

* * *

وقد قامت هيئة اليونسكو ومكتب التربية الدولي بإرسال نص هاتين التوصيتين ، اللتين سميتا بحق « ميثاقاً دولياً لحقوق المعلم » ، إلى جميع الحكومات سواء منها ما كانت مشاركة في المؤتمر وما لم تشترك فيه . وتضمن الخطاب الذي أرسل مع نص الوصيتين ، رجاء هذه الحكومات أن تترجمهما إلى لغاتها القومية تمهيداً لنشرهما في بلادها ، وأن تبلغ هيئتي اليونسكو ومكتب التربية الدولي بالخطوات التي يمكنها السير فيها لتطبيق الوصيتين في أقرب وقت ممكن .

على أنه من المستحسن — إذا أردنا أن تؤتي هاتان التوصيتان ثمرتهما المرجوة — أن يهتم المعلمون الابتدائيون ، والاتحادات التي تمثلهم ، بدراسة كل فقرة دراسة نافذة في ضوء الظروف الخاصة ببلادهم . فليس ثمة موضوع أدعى إلى اهتمامهم من هذا الموضوع ، ولا أجدر أن يوضع في برامج حلقات بحثهم ومؤتمراتهم المقبلة .

المؤتمر الدولي السادس عشر للتعليم العام

جنيف سنة ١٩٥٣

الوصيتان المرفوعتان إلى وزارات المعارف بشأن تدريب وإعداد معلمى
المدارس الابتدائية

التوصية الأولى

إن المؤتمر الدولي للتعليم العام الذى دعت منظمة الأمم المتحدة للتربية
والعلم والثقافة ومكتب التربية الدولى إلى عقده فى جنيف فى ٦ يوليو
من عام ألف وتسعمائة وثلاثة وخمسين ، وتم انعقاده فيها فى دورته السادسة
عشرة ، قد أقر فى اليوم الرابع عشر من شهر يوليو سنة ١٩٥٣
التوصية التالية :

لما كانت الحاجات الناشئة عن توسيع التعليم الإلزامى ، كما سبقت
الإشارة إليه فى التوصية رقم ٣٢ قد أقرها المؤتمر فى سنة ١٩٥١ حول التعليم
الإلزامى وإطالة مدته .

ولما كان من حق الأطفال فى جميع البلاد أن يتلقوا التعليم والتربية على
أيدى معلمين يجمعون إلى تدريبهم الثقافى والمهنى كافة المؤهلات الصحية
والنفسية والخلقية .

ولما كان التدريب المهنى لمعلمى المدارس الابتدائية يجب أن يكون مدعوماً
أكثر فأكثر بثقافة عامة تعادل بمستواها الحد الأدنى المطلوب لمتابعة الدراسة
العلية فى الجامعات .

ولما كان من الواجب ألا يدعى أى شخص إلى ممارسة مهنة التعليم
ولو بصورة مؤقتة ما لم يكن حائزاً على المؤهلات المهنية المعترف بها .

ولما كان من المتعين على معلم المدارس الابتدائية أن يشارك بصورة فعالة في حياة مجتمعه الثقافية والاجتماعية ، وكان الواجب يقتضى إعداده الإعداد اللازم لذلك .

ولما كان التقدم الحاصل في مختلف نواحي العلوم التربوية (كالبسكولوجيا الخلقية والاجتماعية والبيسكولوجيا العاطفية والتربية التجريبية والتربية المقارنة وعلم الصحة العقلية إلخ . .) يهيئ لمعلمي المدارس الابتدائية أفكاراً ومعلومات من شأنها أن تساعد على رفع مستوى كفاءتهم المهنية إلى حد بعيد .
ولما كانت أحوال بعض البلاد ، على الرغم من تماثل آمالها وطموحها ، تختلف اختلافاً كبيراً من حيث وضعها الجغرافي ، والديموغرافي والاجتماعي ومن حيث تطورها التاريخي والثقافي وكان هذا يستوجب إيجاد حلول مختلفة لمسألة تدريب معلمي المدارس الابتدائية فيها .
لذلك وبناء على ما تقدم أقر المؤتمر تقديم التوصية التالية إلى وزارات المعارف في مختلف الدول :

تنظيم وإدارة معاهد المعلمين الابتدائية :

١ - إن التقدم الحاصل في التربية المدرسية واتساع نطاق التعليم يحتمل أن يكون تدريب معلمي المدارس الابتدائية موضع دراسة مستمرة ، وأن يتكيف هذا التدريب من آن لآخر ، لتلافي الحاجات الناشئة عن تبدل الظروف .

٢ - لما كانت المشاكل اللازمة لتدريب المعلمين تزداد تعقداً يوماً بعد يوم فمن المرغوب فيه أن يعهد إلى هيئة متخصصة (مديرية عامة أو دائرة أو مصلحة) أمر تنسيق المسائل الإدارية والمالية والفنية المتصلة بتدريب المعلمين .

٣ - يجب أن تستعين هذه الهيئة المتخصصة على حل المسائل الداخلية ضمن اختصاصها ، بلجان استشارية تضم بين أعضائها أشخاصاً يمثلون إدارات معاهد تدريب المعلمين وهيئاتها التعليمية ، ومعلمي المدارس الابتدائية القائمين بالعمل .

٤ - من المفروض أن تكون إحدى المهام الرئيسية التي تضطلع بها

هذه الهيئة المتخصصة ، تقدير عدد معلمى المدارس الابتدائية الذين يتطلبهم اتساع التعليم المدرسى ، وتعيين مستوى تدريبهم ، على أن لا تغفل حين إجراء هذا التقدير الآثار التى قد تنشأ عن تنقلات السكان وإطالة مدة التعليم الإلزامى وتخفيض عدد التلاميذ فى الفصول وخلق المراكز التعليمية من جراء الاستقالات أو الإحالة على المعاش .

٥ - من واجب هذه الهيئة المتخصصة أيضاً فى البلاد التى لم يعم فيها التعليم الإلزامى بعد أن تضع ، بعد التشاور مع المؤسسات المعنية بالأمر ، خططاً تتضمن اتخاذ تدابير عاجلة وتدابير أخرى طويلة الأجل لتدريب العدد اللازم من معلمى المدارس الابتدائية الذى يتطلبه تطبيق التعليم الإلزامى على مراحل ، وخططاً مماثلة للإقصاص من عدد المعلمين الذين لا يملكون المؤهلات اللازمة ، فى أسرع وقت ممكن .

٦ - يجب على الهيئة المتخصصة ، حتى فى الأماكن التى تضطلع فيها بمسئولية تنظيم تدريب المعلمين والإشراف على برامج معاهد المعلمين الابتدائية أن تترك لهذه المعاهد الاستقلال والمرونة اللازمين لحسن سير أى معهد منها وخاصة فيما يتصل بطرق التدريب وبرامج الدروس .

٧ - لما كان تعاون الأساتذة والطلاب المتدربين من شأنه أن يؤدي أكبر مساعدة لحسن سير المعاهد المشار إليها ، فمن المرغوب فيه أن يشرك كل من الفريقين فى مسؤولية التنظيم الداخلى لمعاهدهم .

٨ - يجب أن تكون الاعتمادات المالية المخصصة لمعاهد المعلمين مهما اختلفت أشكالها ومصادرها ، كافية لتسيير عدد منها يتناسب مع مقدار الحاجة إلى معلمى المدارس الابتدائية ، ودفع مرتبات وافية لأساتذة تلك المعاهد وتزويدها بمبان تجمع بين الشروط المادية والتربوية المطلوبة ، (بما فى ذلك مساكن التلاميذ فى معاهد المعلمين الليلية) وتجهيزها بكافة التجهيزات اللازمة (كالمكتبات والمختبرات والمعامل (الورشات) وساحات اللعب إلخ ..) وإنشاء مدارس ابتدائية للتطبيقات (التمرين) ملحقة بها وضمان مجانية التعليم فيها للطلاب المتدربين وتخصيصهم بمنح وافية للقيام بأودهم .

٩ - وتسهيلاً للوصول إلى الاعتمادات المالية المطلوبة يجدر أن تحاط الصحافة والرأى العام وأعضاء المجالس التشريعية والهيئات المحلية المكلفه بتوزيع

الاعتمادات ، علماً بأهمية معاهد المعلمين الابتدائية .

١٠ - من صالح كل بلاد أو دولة أن تختار لنفسها من بين مختلف النظم المتبعة في تدريب معلمى المدارس الابتدائية (كدور المعلمين الليلية أو النهارية المعادلة للدراسة الثانوية ، أو معاهد التربية المتوسطة أو معاهد المعلمين الجامعية أو كليات التربية ، النظام أو النظم التى تضمن لمعلميها أوفى تدريب ممكن ، وتلاءم أحسن تلاءم مع التكوين الجغرافى للبلاد ، ومواردها المالية وامكانياتها من حيث عدد الطلاب الذين يمكن أن يتقدموا لهذه المعاهد ودفع التعويضات لهم ، على أنه يجب أن لا يبرح من الذهن أن تدريب معلمى المدارس الابتدائية في معهد من مستوى التعليم العالى هو المثل الأعلى الذى يجب أن تسعى إليه كافة البلاد بنحطى ثابتة ،

١١ - من المرغوب فيه أن يمنح معلمو المدارس الابتدائية كافة التسهيلات لتمكينهم من متابعة دراستهم في الجامعة وأن يزداد عدد كليات أو معاهد التعليم العليا لهذا الغرض وأن تؤهلهم الدرجات التى يحصلون عليها من هذه المعاهد لممارسة التعليم في المدارس الثانوية .

١٢ - إن اصطلاح بعض البلاد أو الدول على أنواع مختلفة من معاهد المعلمين يتميز بعضها عن بعض من حيث شروط القبول وسن القبول ومدة الدراسة ومستواها وقيمة الدرجات التى تمنحها ، قد يكون له ما يبرره ، ولكن مما لا ريب فيه أن كثرة التنوع في نظم معاهد المعلمين ينطوى على بعض المحظورات وخاصة فيما يتعلق بتساوى المراتب التى تمنح لمعلمى المدارس الابتدائية المتخرجين من مختلف المعاهد .

١٣ - حيثما يوجد نظام خاص لتدريب معلمى الأرياف يتميز عن النظام المتبع في تدريب معلمى المدن ، ينبغي أن تكون الدرجات التى يمنحها كل صنف من هذين الصنفين متعادلة من حيث القيمة ، على أساس تعادل مستوى الدروس في كليهما .

١٤ - إن المعلمين الذين يعدون أنفسهم للتدريس في رياض الأطفال أو لتعليم الأطفال من ذوى العاهات العقلية أو البدنية ويرغبون في الحصول على شهادة خاصة تؤهلهم لذلك ، والمعلمين الذين يهيئون أنفسهم للتدريس في المدارس الابتدائية العليا أو التكميلية ، يجب أن يتلقوا إلى جانب

التدريب العام المشترك ، تدريباً خاصاً مكملًا لتدريبهم العام ومن المصلحة أن يسمح للمعلمين القائمين بالعمل بالانتقال من أى نوع من أنواع التعليم الابتدائي إلى نوع آخر منه بعد أن يتلقوا التدريب اللازم لذلك .

١٥ - إذا كان إكمال الدراسة الثانوية غير مشروط في بعض البلاد لقبول الطالب في معاهد المعلمين الابتدائية القائمة فيها ، فمن مصلحة تلك البلاد أن تمنح كافة التسهيلات الممكنة لحملة البكالوريا لتمكينهم من تلقى تدريب تربوي لا يقل بأى حال عن مستوى التدريب الذى يتلقاه تلامذة معاهد المعلمين العادية .

١٦ - يجب أن يتهياً للأشخاص الذين يجدون في أنفسهم بعد تقدمهم في السن رغبة واستعداداً لمزاولة مهنة التعليم ؛ كافة التسهيلات اللازمة لاكتساب الثقافة العامة والتدريب المهني اللازمين لممارسة هذه المهنة أو إتمام تعليمهم وتدريبهم .

١٧ - رغماً عن الخدمات القيمة التي أدتها في بعض البلاد معاهد المعلمين الابتدائية التي تضاهي بمستواها مستوى الدراسة الثانوية ، من حيث فتح أبوابها لجميع قاصديها لتلقى الثقافة العامة ، يجدر اتخاذ التدابير اللازمة لقلب هذه المعاهد تدريجياً إلى معاهد تربوية مخصصة للرجال والنساء الذين ينتوون تكريس أنفسهم لمهنة التعليم .

أخذ الطلاب وشروط القبول :

١٨ - يجب بذل كل جهد ممكن لاجتذاب الأشخاص الحائزين على المؤهلات اللازمة ممن قد تغريهم الظروف بممارسة عمل آخر إلى مهنة التعليم . ويجب أن لا يغرب عن البال قط أن تحسين الوضع المادى والمعنوى للمعلمين هو العامل الفاصل في نجاح الحملات التي تشن لاجتذاب الطلاب إلى معاهد المعلمين .

١٩ - يجب أن يفسح للطلاب من الجنسين مجال الانخراط في مهنة التعليم الابتدائي .

٢٠ - ينبغي لفت انتباه معلمى المدارس الابتدائية والثانوية ما بين

الحين والحين إلى المساعدة الجلية التي يمكن أن يؤديها في سبيل تشويق الطلاب على الانتساب إلى معاهد المعلمين الابتدائية ، إذ يستطيعون بحكم اتصالهم بتلاميذهم اكتشاف الفتيان والفتيات الذين تبدو عليهم مظاهر الاستعداد لمهنة التعليم فيعلمون أنشد على تشجيعهم بمختلف الوسائل على اعتناق هذه المهنة .

٢١ - يمكن مكاتب التوجيه المهني أيضاً أن تتعاون تعاوناً مشمراً في تشويق الطلاب على الانخراط في سلك التعليم الابتدائي كما تعمل في حمل الآخرين على ممارسة المهن الأخرى . ففي وسع هذه المكاتب أن تكتب وتذيع الإعلانات التوضيحية عن التعليم كمهنة ، كما في وسعها أن تتولى إلقاء المحاضرات والأحاديث المشوقة على الطلاب الذين هم على وشك مغادرة المدارس وأن تنشر المقالات في الصحف وتذيع الأحاديث من محطات الإذاعة .

٢٢ - حباً في جعل نطاق القبول في معاهد تدريب المعلمين شاملاً لمختلف فئات السكان ، يستحسن أن يمنح طلاب معاهد المعلمين إعفاء تاماً من تكاليف الدراسة (كالرسوم المدرسية وبدل السكن وبدل الطعام) ، وأن يعطوا منحات مدرسية أو مكافآت مالية .

٢٣ - عندما يكلف طلاب معاهد المعلمين بتقديم تعهد يتعهدون فيه بالخدمة في سلك التعليم عدداً معيناً من السنين مقابل ما يمنحونه من إعفاءات أو منح أو مكافآت ، ينبغي أن يكون التعهد المذكور مرناً ، وخاصة فيما يتعلق بالطالبات ، لئلا يصبح عائقاً يحول دون إقبال الطلاب على معاهد المعلمين .

٢٤ - إن الحد الأدنى لسن القبول في معاهد تدريب المعلمين يختلف باختلاف درجة المعهد (من حيث كونه من مستوى الدراسة الثانوية أو الوسطى أو العليا) . ولما كان من المستحيل تعيين حد ينطبق على كافة البلاد ، وجب ألا يرح من الذهن الخطر الذي ينطوي عليه قبول طلاب لم يبلغوا بعد درجة النضج العقلي المطلوب الذي يؤهلهم لتقدير المسؤوليات اللازمة لمهنة التعليم ومجابهة المصاعب التي تنطوي عليها هذه المهنة .

٢٥ - من المرغوب فيه تبسيط إجراءات القبول في معاهد المعلمين ولذا يستحسن أن تؤخذ بعين الاعتبار مؤهلات طالب القبول وشهاداته ودبلوماته

حين تقدمه لفحص القبول .

٢٦- إن مقدرة طالب القبول ومعلوماته العلمية يجب ألا تكون العنصر الوحيد الذى يبنى عليه الحكم فى انتقاء المرشحين للقبول . ففوة الخلق والمقدرة الجسمية والنفسية وحب الطفولة وروح الإخلاص والحس الاجتماعى لا تقل قيمة عن العنصر السابق ويجب أن تعطى حقها من الأهمية . ولذا يستحسن إجراء فحص بسلوكى لطالبي القبول فى معاهد المعلمين قبل دخولهم المعهد مباشرة ، وإخضاعهم لفحص من هذا القبيل فى أثناء الدراسة كى يستبعد منهم من تتجلى فيه علائم الانحراف الخلقى أو السلوك الشاذ الذى لا يتفق وممارسة مهنة التعليم . وأخيراً يجدر أن يدعم فحص القبول بمحادثات . تجرى مع الطلاب لاكتشاف استعداداتهم وقابلياتهم التربوية ، وأن يخضعوا عند اللزوم لفترة تجريبية قصيرة .

٢٧- ويجدر أيضاً أن تعطى خصائص الطلاب العقلية واتزانهم العاطفى ومشاكلهم الشخصية وصعوبة تفكيرهم ، قسطاً من الاهتمام . ولذا يستحسن أن يتدرب كل معهد من معاهد تدريب المعلمين أستاذاً لإلقاء دروس فى الصحة العقلية يمكن أن يستمد منه المتعلمون المدربون العون فى حل مشاكلهم الشخصية .

مناهج الدروس :

٢٨- يجب أن يشترك ممثلو الهيئتين الإدارية والتعليمية لمعاهد المعلمين ومندوبو المعلمين القائمين بالعمل ، فى مهمة وضع وتنقيح مناهج وبرامج المؤسسات التى تتولى تدريب معلمى المستقبل .

٢٩- تتوقف مدة الدراسة فى معاهد تدريب المعلمين على نوع التعليم الذى يعطى فيها . وما لا جدال فيه أن مدة الدراسة فى المعاهد التى يشتمل منهاجها على الثقافة العامة بالإضافة إلى التدريب المهنى يجب أن تكون أطول منها فى غيرها .

٣٠- يستحسن تحقيق توازن معين ما بين ناحيتى الثقافة العامة والتدريب المهنى فى معاهد تدريب المعلمين .

٣١- إن التدريب المهنى للمعلمى المدارس الابتدائية يجب أن لا يقتصر

على دروس علم النفس وأصول التربية والتعليم والتمرن على التعليم فحسب بل ينبغي أن يشتمل أيضاً على بعض المواضيع المختارة كالدراسات الاجتماعية والاقتصاد المنزلي والصحة. والتربية البدنية والغناء والرسم والأشغال اليدوية والزراعة إلخ . . .

٣٢ - يجب أن تشتمل النواحي البسيكولوجية والتربوية من تدريب معلمى المدارس الابتدائية على دراسة طبيعة الطفل وكيفية اكتسابه للمعلومات ودراسة العلاقات القائمة بين التربية والمجتمع ، والمواد التربوية ، وأصول التدريس مع العناية بالناحيتين العملية والنظرية لهذه الموضوعات على حد سواء .

٣٣ - إن الدروس البسيكولوجية المطلوبة من المعلمين المتدربين ، يجب أن تتناول علم النفس العام وسيكولوجية الأطفال وأن تشتمل على دراسة نوعية تركيب عقل الطفل ونموه الذهني بالإضافة إلى طرق الفحص والاختبار وينبغي أن ترفق الدروس الشفوية بمشاهدات وتجارب يجريها الطلاب المتدربون بأنفسهم حول تصرفات الطفل من الناحيتين العقلية والعاطفية ، والشخصية والاجتماعية .

٣٤ - من المرغوب فيه أن تشتمل النواحي البيداغوجية من منهاج التدريب الموضوع لمعلمى المدارس الابتدائية على مبادئ علم التربية وتاريخ التربية والتربية المقارنة ، والتربية التجريبية ، وأصول التدريس وتنظيم المدارس والإدارة المدرسية والتشريع المدرسى والمشكلات التربوية الخاصة بالبلاد المعنية بالأمر .

٣٥ - إن تدريس مبادئ علم التربية وتاريخ التربية يجب أن يستهدف تعريف معلمى المستقبل ، بالتطور الذى حصل فى المبادئ التربوية وتنظيم المدارس ، بالإضافة إلى الحقائق المسلم بها التى يمكنهم العثور عليها فى مختلف النظريات التربوية . أما التربية المقارنة فيجب أن تثبت فى أذهانهم أن بعض المشاكل التربوية لا تختلف عن بعضها فى شئ فى جميع أنحاء العالم وأن تشعرهم فى الوقت ذاته بضرورة تكييف بعض المبادئ العامة وفقاً للظروف الخاصة المحيطة بكل قطر أو إقليم أو منطقة محلية .

٣٦ - يجب أن ينحصر الوقت الكافى فى منهاج تدريب معلمى المدارس الابتدائية لتعليم أصول التدريس من ناحيته النظرية والعلمية أى أساليب

التدريس التي من شأنها أن تساعد على إنماء شخصية الطفل وأن تتبع الأساليب العلمية الأخرى التي يجدر السير عليها في تدريس مختلف المواضيع وخاصة أساليب تعليم القراءة والكتابة والحساب ، على أن تكون هذه الدروس مرتبطة أوثق ارتباطاً بالتدريب النفسيولوجي ، والتدريس العملي .

٣٧ - يجب أن تدعم دروس فن التعليم النظرية بحلقات الدراسات العلمية وحلقات المناقشات والأبحاث والتحريات الشخصية . . . إلخ وتحقيقاً لهذه الغاية ينبغي أن تكون معاهد تدريب المعلمين مجهزة بوسائل التعليم وأدوات البحوث النفسية - التربوية ، وحاوية على مكتبة مجهزة أحسن تجهيز بالمجلات التربوية والمؤلفات الخاصة بفن التعليم والمؤلفات التربوية الكلاسيكية والعصرية والمراجع والكتب المدرسية .

٣٨ - من المرغوب فيه ، أن يدرج في منهاج الدروس الموضوع لتدريب معلمى المدارس الابتدائية ، حالما تسمح الظروف بذلك ، دروس غير إلزامية أو دروس اختيارية تمكنهم من التعمق في المواضيع التي تشوقهم وتهمهم بصورة خاصة .

٣٩ - إن التدريب العملي يكون جزءاً رئيسياً من تدريب معلمى المدارس الابتدائية ولذا يجب أن ينحصر له شطر كبير من الوقت المخصص لدروس أصول التعليم .

٤٠ - ينبغي ألا يقتصر التدريب العملي على حضور الدروس النموذجية التي يلقيها الأساتذة وقيام التلميذ بممارسة التعليم بنفسه والاضطلاع بمسؤولية فصل (صف) من فصول المدرسة بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى المشاركة في كل ناحية من نواحي الحياة المدرسية .

٤١ - مما لا غنى عنه للمعاهد التي تتولى تدريب معلمى المدارس الابتدائية أن يكون تحت إشرافها مدرسة أو أكثر ، من طراز مدارس التمرين (التطبيقات العملية) إن أمكن ، كي يتمكن تلاميذ المعهد من إنجاز قسم من مرحلة التدريب العملي فيها .

٤٢ - إن التدريب العملي للمعلمين المتدربين يجب أن لا يقتصر على مدارس التمرين (التطبيقات العملية) بل ينبغي أن يشمل أيضاً اكتساب الخبرة في المدارس الابتدائية العادية حيث يتمكن المتدربون من مواجهة جميع

المشاكل المتعلقة بالمدارس والمجتمع (كقضية المباني والتجهيزات وحجم الفصول (الصفوف) والوسط الاجتماعي . . إلخ مما قد يقدر لهم أن يصادفوه في المدارس التي سيتدربون إلى التدريس فيها .

٤٣ - يجب أن يفسح للمعلمين المتدربين مجال التمرن في المدارس التي يتولى فيها معلم واحد تدريس صفوف متعددة، والمدارس التي تحتوي على أكثر من معلم واحد ، كما يجب أن يتاح لهم مجال التمرن في مدارس تقع في أوساط مختلفة .

٤٤ - ينبغي أن يشتمل منهاج التدريب الموضوع للمعلمين الذين سيكلفون بتعليم الراشدين في الصفوف المسائية أو في صفوف التربية الأساسية مثلاً على تدريب عملي في هذا الطراز من التعليم .

٤٥ - يجب أن يشتمل تدريب معلمى المدارس الابتدائية أيضاً على دروس في الصحة المدرسية والصحة الوقائية والعناية بالأطفال والوقاية من الأمراض السارية والأوبئة ، فاعلمو المدارس الابتدائية الذين يتدربون للتعليم في مناطق نائية يجب أن يكونوا قادرين على الأقل على وقاية أنفسهم وأسرهم من أخطار المرض .

٤٦ - ينبغي أن يشتمل تدريب معلمى المدارس الابتدائية على دروس نظرية وعملية تمكن المتدربين من تفهم الدور الاجتماعى الخطير الذى سيدعون إلى القيام به في مجتمعاتهم المحلية . ويجب أن يشتمل هذا التدريب على ما يؤهل المتدربين للقيام بمختلف الأعمال كتنظيم الاستفادة من أوقات الفراغ وتحضير وتنظيم الحفلات الثقافية وتحسين الأحوال الصحية للمجتمع ورفع مستوى معيشته .

٤٧ - ينبغي للمعاهد التي تتولى تدريب معلمى المدارس الابتدائية أن تعنى بتنمية الحاسة الفنية لدى المعلمين المتدربين ، إذا أريد للمدارس التي سيتدربون إلى العمل فيها أن تصبح بدورها مصدراً للإشعاع الفنى والإحساس بالجمال . وتحقيقاً لهذه الغاية يجب أن يكون مكان المعهد وتجهيزاته موضع دراسة دقيقة وأن تقام الحفلات الموسيقية والتمثيلية والأدبية وحفلات الألعاب في المعهد نفسه أو في المدارس الابتدائية المحلية .

٤٨ - يجب أن يفسح للمعلمين المتدربين مجال التعرف إلى الأعمال التي

تخرج عن نطاق المدرسة والتدريس كمطاعم الطلاب وشئون كسوتهم ونجيات العطل وحركات الشبيبة وجمعيات المعلمين وذوى الطلاب . . الخ

٤٩ - يتوقف سلوك طلاب دور المعلمين وتصرفهم العام إلى حد كبير على كيفية تنظيم المعهد والروح التي تسود تلقين الدروس فيه ، كما يتوقف على طراز السكن والمعيشة في المعاهد الداخلية . ولذا يجب أن يكون النظام في معاهد المعلمين حراً مشبعاً بروح الاحترام للشخصية الإنسانية وعاملاً على نمو المواهب الشخصية . أما التعليم في المعهد فيجب أن يتوجه جله إلى تثقيف الإنسان وأن يساعد على نمو الروح المدنية وتقدير المسؤولية لدى الطالب .

٥٠ - ما تزال قضية صلات الإنسان بإخوانه من البشر من أهم القضايا التي يتعين عليه إيجاد حل لها ولذا كان من الواجب أن تغرس في نفوس معلمى المستقبل الميول والأوضاع والمعلومات والكفاءات اللازمة لتمكينهم من تلقين الطلاب حسن التواصل وروح التسامح والتضامن في صفوف المدرسة وفي بيوتهم وفي مجتمعاتهم الصغير والكبير وفي العالم أجمع . وينبغي لمعاهد تدريب المعلمين أن تسلم بمبلغ أهمية هذه القضية وأن توجه تعليمها النظرى والعملى إلى إعداد معلمى المستقبل لتلقين الصلات البشرية الطيبة وحسن التفاهم العالمى .

٥١ - يجب أن تبذل عناية خاصة في انتقاء الهيئة التعليمية لمعاهد المعلمين الابتدائية ولمدارس التمرين (التطبيقات العملية) الملاحقة بها لأن المزايا الإنسانية التي يتحلى بها هؤلاء يجب أن تجعل منهم قدوة للمعلم المثالى يحتذىها المعلمون المدربون .

٥٢ - يجب أن يكون أساتذة أصول التعليم وعلم النفس من ذوى الكفاءات الرفيعة من الناحيتين النظرية والعملية معاً . أما الأساتذة الذين يعلمون الموضوعات الأخرى فينبغى أن يكونوا متضلعين كل التضلع من المادة التي يعلمونها وخاصة في النواحي البسيكولوجية والتربوية والاجتماعية لتلك المواد .

٥٣ - ينبغى بذل كل محاولة ممكنة لإبقاء معلمى المدارس الابتدائية على صلة مستمرة بمعاهد المعلمين الابتدائية والحيلولة دون انقطاع هذه الصلة المفيدة بين الطالب والمعهد حالما ينهى دراسته فيه .

٥٤ - من الضروري إنشاء معاهد للأبحاث البسيكولوجية والتربوية كي تعمل هذه المعاهد ، بالتعاون مع معاهد المعلمين الابتدائية ومدارس التطبيقات الابتدائية وغيرها من المدارس الابتدائية ، على تحسين أساليب التعليم والأجهزة المساعدة للتعليم في المدارس الابتدائية تحسناً مستمراً .

الدورات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية القائمين بالعمل :

٥٥ - من الضروري اتخاذ كافة التدابير لتمكين معلمي المدارس الابتدائية القائمين بالعمل من حضور دورات تدريبية بين الحين والآخر لإكمال تدريبهم طيلة مدة بقائهم في وظائفهم وذلك كي يظلوا على اتصال مستمر بالنظريات الجديدة والأساليب الفنية الحديثة .

٥٦ - يعتبر هذا التدريب الإضافي ضرورياً بصورة خاصة لمعلمي المدارس الابتدائية الذين تدربوا تدريباً عاجلاً لتلافي حاجة طارئة ، أو عينوا في وظائفهم قبل حصولهم على المؤهلات المطلوبة منهم عادة .

٥٧ - بقطع النظر عن زيادة الفعالية والتشجيع المعنوي اللذين يعود بهما هذا التدريب الإضافي على من يتلقاه من معلمي المدارس الابتدائية فإنه ينبغي أن يزيد من حظ من يتلقاه في الحصول على زيادة في المرتب حيثما تكون المراتب مبنية على أساس الشهادات والمؤهلات .

٥٨ - إن تنظيم دورات التدريب الإضافية هذه مهما كان الشكل الذي تتخذه (سواء أكانت من قبيل مشاهدة الدروس النموذجية ، أو حلقات البحث أو دورات التدريس أو دروس العطلة أو الدروس التي تعطى عن المراسلة أو الدروس المذاعة بالراديو . . إلخ .) هو أمر تقع مسؤوليته في الدرجة الأولى على عاتق مفتشي المدارس الابتدائية ومديريها ومعلميها وجمعيات أو نقابات معلمي المدارس الابتدائية .

٥٩ - إذا لم تضطلع سلطات المعارف نفسها بمسؤولية تنظيم دورات التدريب الإضافية فيجب أن تصرف لجمعيات معلمي المدارس الابتدائية وغيرها من المؤسسات والجماعات المختصة ، الاعتمادات اللازمة للقيام بهذا العمل .

٦٠ - يجب أن تمنح كافة التسهيلات الممكنة لمعلمي المدارس الابتدائية وخاصة لمعلمي الأرياف الذين لا يملكون المؤهلات الكافية ، لتمكينهم من الحصول على هذا التدريب الإضافي كأن يمنحوا مثلاً الإجازات والعلاوات اللازمة لهذه الغاية .

٦١ - بالإضافة إلى التدابير التي تتخذها سلطات المعارف وغيرها من الهيئات لتوفير التدريب الإضافي لمعلمي المدارس الابتدائية ، يجدر تشجيع هؤلاء المعلمين أنفسهم على تنظيم دورات أو حلقات دراسية حول مشاكل التربية النظرية والعملية التي تهمهم بصورة خاصة .

٦٢ - إن الرحلات الفردية أو الجماعية التي يقوم بها معلمو المدارس الابتدائية في بلادهم أو في الخارج بقصد الدراسة تعدّ من أفضل الوسائل التي يمكن اللجوء إليها لرفع مستوى عملهم وتعريفهم بمشاكل التربية وحفزهم على تطبيق الأساليب الجديدة . ولذلك يجب أن يرصد عدد من المنح المدرسية لهذا الغرض ، وكل معلم يتهيأ له الحصول على هذه الخبرة بفضل هذه المنح يمكنه أن ينقل محصول خبرته إلى زملائه الآخرين .

٦٣ - إن تبادل معلمي المدارس الابتدائية ما بين قطر وآخر يعد أيضاً من الوسائل الفعالة لاستكمال أسباب التدريب . ويجب أن يشجع هذا التبادل ما بين الأقطار التي تسمح ظروفها وتمائل اللغات فيها بتبادل المعلمين فيما بينها على أساس الطريقة المقترحة في التوصية رقم ٢٩ الصادرة عن المؤتمر الدولي الثالث عشر للتعليم العام في سنة ١٩٥٠ ، حول تبادل المعلمين ما بين الدول .

٦٤ - حباً في تمكين معلمي المدارس الابتدائية من متابعة التطورات في علم التربية واستذكار ما يعرفونه من المعلومات ، يجب تشجيع نشر الكتب والمجلات التي تبحث في مشاكل معلمي المدارس الابتدائية وتخدم غاياتهم الحقيقية ، واتخاذ التدابير اللازمة لتمكينهم من ابتياعها أو استعارتها من مكتبة المدرسة أو المكتبات المتنقلة . وتزداد من يوم إلى آخر أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به بهذا الصدد معاهد المعلمين الابتدائية ومراكز البحث التربوية القائمة في كثير من البلاد ومعاهد البحوث التي سبقت الإشارة إليها في الفقرة (٥٤) .

التدريب العاجل للملافاة حاجة طارئة :

٦٥ - يجب على السلطات المختصة أن تقدر عدد معلمى المدارس الابتدائية الذين ستدعو الحاجة إلى استخدامهم فى السنوات المقبلة وأن تتخذ التدابير اللازمة لتدريب هذا العدد فى معاهد المعلمين العادية . وإذا اقتضت بعض الظروف الطارئة اختصار مدة التدريب العادية وإنشاء دورات تدريبية مستعجلة ، فينبغى على السلطات المختصة أن تعتبر الدورات التدريبية المستعجلة كتدبير مؤقت وأن تسعى جهدها للرجوع إلى الحالة الطبيعية فى أقرب وقت ممكن .

٦٦ - إذا بدا أن إنشاء الدورات التدريبية العاجلة أمر له ما يبرره بسبب ارتفاع عدد الأطفال الذين هم فى سن الدراسة ارتفاعاً مفاجئاً من جراء تغيرات حاصلة فى عدد السكان ، أو على أثر تطبيق التعليم الإلزامى أو إطالة مدته ، وجب فى تلك الحالة أن يشترط فى طالب القبول حصوله على مستوى معين من الثقافة العامة ، وتدريب الطلاب المقبولين تدريباً مهنيّاً وافياً قبل تعيينهم لوظائف التعليم .

٦٧ - يجب أن يمكن معلمو المدارس الابتدائية الذى تدربوا فى دورات التدريب العاجلة من إتمام تدريبهم إذا قدموا البرهان على حسن استعدادهم للمهنة وذلك كى يتمكنوا من بلوغ الدرجات المخصصة للمعلمين الذين تدربوا فى معاهد المعلمين العادية .

مساعدة المنظمات الدولية :

٦٨ - يجنب بمنظمة اليونسكو والوكالات المتخصصة الأخرى التابعة لهيئة الأمم المتحدة وغيرها من المؤسسات الإقليمية أن تتقدم فوراً بالمساعدات المعنوية والمادية والمالية السخية للدول التى تعاني المصاعب فى تطبيق التعليم الإلزامى فى بلادها ، ولا سيما فى ناحية تدريب البعد اللازم من معلمى المدارس الابتدائية .

التوصية الثانية :

إن المؤتمر الدولي للتعليم العام الذى دعت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ومكتب التربية الدولي إلى عقده فى جنيف ، وتم انعقاده فيها فى دورته السادسة عشرة فى اليوم السادس من تموز عام ألف وتسعمائة وثلاثة وخمسين ، قد أقر فى الخامس عشر من تموز ١٩٥٣ التوصية التالية :

لما كان وضع شروط حسنة للخدمة أمراً لا بد منه لاجتذاب الشبان والشابات من أصحاب المواهب ، إلى مهنة التعليم الابتدائى ، بأعداد تكفى لتعميم التعليم المجانى الإلزامى على جميع الأطفال .

ولما كان وضع موظفى التعليم الابتدائى يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتدريبهم المهني الذى سبقته معالجته فى التوصية (٣٦) الصادرة عن المؤتمر فى دورته الحالية حول تدريب معلمى المدارس الابتدائية .

ولما كان وضع موظفى التعليم الابتدائى ، وجميع أعضاء الهيئة التعليمية ، محدداتاً بنصوص قانونية وإدارية تنص على عقد الخدمة ودوام الوظيفة والراتب وشروط الخدمة والضمان الاجتماعى من ناحية ، وبما لا يسهل قياسه بدقة من العوامل الأخرى التى تعتبر أساساً للتقدير الذى تتمتع به الهيئة التعليمية لدى السلطات والرأى العام ، من ناحية ثانية .

ولما كان وضع الهيئة التعليمية بوجه الإجمال ، يتوقف إلى حد كبير ، على وحدتها الداخلية وحسن الصلات القائمة بينها وبين سلطات المعارف وعلى المدى الذى يستشار فيه أعضاؤها فى القضايا المتعلقة بشروط الخدمة ومستوى التعليم ومادته كما يتوقف على الحرية التى يتمتعون بها فيما يخص عقائدهم الشخصية - مع العلم أن حريتهم هذه لا تخولهم حق تلقين تلك العقائد لتلاميذهم خلافاً لرأى الآباء .

ولما كان معلم المدارس الابتدائية ، شأن جميع المعلمين ، يساهم فى حفظ مكانة المهنة ، بنوع الخدمة الروحية والفكرية التى يقدمها لأمتة ، ويحمل كمواطن ، قسطه من المسؤوليات فى رفع المستوى الاجتماعى لمجتمعه الخاص ، وبما يظهره من إخلاص واندفاع فى خدمة التلاميذ الذين أؤتمن عليهم ،

ضمن ساعات العمل التي يؤثر عليها وخارج تلك الساعات معاً .
 ولا كان من حق معلم المدارس الابتدائية ، شأن أى معلم آخر ، أن يتمتع من ناحية بممارسة حقوقه المدنية وفقاً للإعلان العالمي لشرعة حقوق الإنسان دون تمييز للجنس والعنصر واللون والآراء أو العقائد الشخصية ، وكانت رسالته كمعلم ، من ناحية أخرى ، تفرض عليه نحو تلاميذه واجبات تلزمه باحترام وجدانهم وشخصيتهم كما تفرض عليه واجبات أخرى نحو العائلات التي تأتمن على أولادها ، ونحو المجتمع الذي هو مكلف بخدمته .
 لذلك أقر المؤتمر رفع التوصية التالية إلى وزارات المعارف في مختلف الدول .

الوضع الإداري :

١ - حيثما يكون معلمو المدارس الابتدائية متمتعين بوضع موظفي الخدمة العامة ، لا يجوز ، بأية حال من الحالات ، أن تكون الحقوق والضمانات العامة التي يمنحهم إياها هذا الوضع أدنى من الحقوق والضمانات التي تتمتع بها سائر إصناف موظفي الخدمة العامة .

٢ - إذا كان معلمو المدارس الابتدائية لا يتمتعون بوضع موظفي الخدمة العامة فالواجب يقضي أن يستخدموا على أساس التعاقد بحيث تكون الشروط العامة المنصوص عليها في عقودهم ليست دون الشروط المنصوص عليها في عقود أمثالهم من موظفي الدوائر الأخرى المستخدمين على أساس التعاقد .

٣ - يستحسن تشجيع المساعي الجارية في البلاد التي تسير على نظام اللامركزية في شؤون المعارف ، بشأن إزالة كل تباين فادح في شروط الخدمة ولا سيما فيما يتعلق برواتب موظفي التعليم الابتدائي العاملين في بلاد معينة بذاتها ، وإن لم يكن الغرض من هذه التوصية الدعوة إلى نظام موحد صارم .

٤ - حيثما يكون موظفو التعليم الابتدائي مرتبطين إدارياً بالسلطات المحلية ، يجدر التأكيد مما إذا كانت هذه السلطات ولا سيما في المناطق الريفية الصغيرة ، قادرة على تأمين حقوق من تستخدمهم من المعلمين ودفع رواتبهم بصورة منظمة .

٥ - يجب أن يتمتع أعضاء سلك التعليم الابتدائي بأقصى حد من

ضمانة البقاء في الوظيفة إلا في حالة ارتكاب ذنب خطير تنص القوانين المطبقة على معاقبة مرتكبه بالفصل عن الخدمة . ويجب أن يثبت موظفو التعليم الابتدائي في وظائفهم لدى الحياة إذا توفرت فيهم جميع الشروط المطلوبة ، وإذا تعذر تطبيق هذا المبدأ ، يجب أن تنص عقودهم على خدمة طويلة قابلة للتجديد .

٦ - تلقى مسؤولية تطبيق الأنظمة المتعلقة بحقوق موظفي التعليم الابتدائي وواجباتهم على السلطات المختصة التي يجب أن تكون مستقلة عن أي ضغط خارجي أو داخلي .

٧ - إذا قصر موظف التعليم الابتدائي في عمله أو ارتكب خطأ في السلوك يجب أن تطبق عليه العقوبات المنصوص عليها في القانون ، على أن يعطى حق استئناف الحكم إلى السلطات ذات الصلاحية إذا اعتبر الإجراء المتخذ مجحفاً بحقه .

٨ - يجب أن يعترف بحق الاستئناف هذا لكل موظف في التعليم الابتدائي يشعر أن الأحكام الإدارية المنصوص عليها في التشريعات أو القوانين قد طبقت عليه بصورة مجحفة .

٩ - يجب مبدئياً وجود مندوبين مفوضين لموظفي التعليم الابتدائي في الهيئات المكلفة بالنظر في كل استئناف يرفعه المعلمون ضد القرارات التي تتخذها سلطات المعارف في القضايا التأديبية أو في قضايا التقصير في أداء الوظيفة .

١٠ - يجب أن يمنح معلمو المدارس الابتدائية أو ممثلوهم حق المشاركة في وضع القواعد والخطط التي تتعلق بعملهم والاشتراك في المؤتمرات التربوية التي تعالج المشاكل المتعلقة بأعمال موظفي التعليم الابتدائي .

١١ - يجب أن يعترف للمعلمين بحرية الاشتراك ، في أية نقابة أو جمعية مهنية يختارونها ويصبح من حق تلك النقابة أو الجمعية عندئذ تمثيلهم في جميع المناسبات .

التعيين :

١٢ - ينبغي أن تكون إجراءات التعيين لوظائف التعليم الابتدائي على غاية من البساطة ومجردة عن كل انفعال أو تأثير شخصي .

١٣ - إن تعيين المعلمين الحائزين على الشهادات المطلوبة ، بصورة مباشرة آلية ، أمر له فوائده وخاصة في الأماكن المفتقرة إلى موظفي التعلم ، وعندما يتقدم للعمل معلمون ومعلمات يملكون شهادات وكفاءات متعادلة ، في ظروف يصح معها تعيين معلم أو معلمة للوظيفة الشاغرة ، يجدر اجتناب كل تمييز بين الجنسين .

١٤ - إذا كانت طريقة التعيين الآلي غير صالحة للتطبيق في بعض البلاد ، يجدر حيثئذ اللجوء إلى عملية انتقاء تكفل للمرشحين كل الضمانات ، ويؤخذ فيها بعين الاعتبار سجلهم الأخلاقي والدراسي في أثناء مدة التدريب ومؤهلاتهم العلمية ونشاطهم خارج أوقات التدريس ونتائج الفحوص والمقابلات الفردية التي دعوا إليها .

١٥ - إذا كانت طريقة الانتقاء هي الطريقة المتبعة في ترقية المعلمين إلى وظائف أعلى من وظائفهم ، يجب أن تبنى هذه العملية على أساس المبدأ المبين في الفقرة ١٤ مع إعطاء سجل خدمات الموظف وقدمه في الوظيفة حقهما من الاهتمام .

١٦ - في البلاد التي تتطلب قضاء المعلمين مدة من الزمن قيد التجربة قبل تثبيتهم في الوظيفة ، يستحسن ألا تكون هذه المدة أطول مما ينبغي ، كي يتمكن المعلمون من التمتع بكافة حقوقهم بأسرع ما يمكن .

١٧ - حباً في تشجيع المعلمين على البقاء في الوظيفة ذاتها أطول مدة من الزمن ، وتجنباً للمضار التي قد تنشأ عن تنقلاتهم السريعة من وظيفة إلى أخرى وخاصة في الأرياف ، يحسن اتخاذ الإجراءات اللازمة لتسهيل تعيين المعلمين في مناطقهم الخاصة أو في المناطق المجاورة لها إذا كانت هذه رغبتهم .

١٨ - عندما يكون الزوجان من أعضاء الهيئة التعليمية يجب اتخاذ

الإجراءات اللازمة لتسهيل تعيينهما في منطقة واحدة أو في منطقتين متجاورتين إذا سمحت بذلك الأمكنة الحالية .

١٩ - حيثما يكون ذلك ممكناً ، يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة لتسهيل ترقية المعلمين إلى راتب أعلى من راتبهم دون أن تنطوي هذه الترقية بالضرورة على نقلهم إلى منطقة أخرى .

ساعات العمل :

٢٠ - إن إمكانيات الطالب النفسية والجسدية ، والواجبات الإضافية التي يترتب على المعلم القيام بها خارج أوقات الدرس ، تفرض ألا يزيد عدد ساعات التدريس الأسبوعية على الثلاثين ، وينبغي أن يوضع برنامج التدريس على وجه يسمح للمعلم بتحضير دروسه تحضيراً تاماً وتصحيح أعمال تلاميذه ويترك له متسعاً من الوقت للقيام بالأعمال الخارجة عن نطاق التدريس ، والاتصال بآباء التلاميذ والاهتمام برفع مستواه المهني والثقافي .

٢١ - لدى تحديد مدة العطل المدرسية وتوزيعها على مدار السنة ينبغي مراعاة ما يحتاج إليه المعلم والتلاميذ من وقت للراحة والترفيه عن النفس .

٢٢ - إن المناطق التي تطبق فيها طريقة التناوب في التعليم أى يواظب فيها فوج من التلاميذ على الدراسة شطراً من اليوم وفوج آخر منهم في الشطر الثاني منه ، ويكلف معلم المدرسة إعطاء الدروس يومياً إلى كلا الفوجين ، ينبغي أن يهيأ فيها العدد الكافي من المعلمين لكل مدرسة بحيث لا تتجاوز عدد الساعات التي يدرسها كل معلم الحدود الموصى بها في الفقرة (٢٠)

٢٣ - يجب أن يكون الراتب المخصص للمعلم الابتدائي كافياً من حيث المبدأ للسماح له بتكريس كافة جهوده لأعماله المدرسية ونشاطه الاجتماعي ويقتضى ألا يسمح له بالقيام بعمل مأجور آخر خارج أوقات وظيفته إلا إذا كان ذلك لا يضر بسير المصلحة المنوطة به وبالمقام الأدبي الذي يجب أن يتمتع به أمام مواطنيه بوجه عام وأمام تلاميذه وذويهم بوجه خاص .

الرواتب:

٢٤ - لما كان نقص المؤهلات التي يملكها المعلمون العاملون في المدارس الابتدائية الرسمية أو الأهلية هو العامل الرئيسي في انخفاض رواتبهم وقلة شروط الخدمة الأخرى التي يتمتعون بها ، وكان نقص المؤهلات هذا مضرراً أيضاً بمصلحة التلاميذ الموكول أمرهم إليهم ، فمن واجب السلطات العامة أن تنظر في تقرير الحد الأدنى للمؤهلات العلمية التي يجب أن يملكها معلمو المدارس الابتدائية على اختلاف أصنافها ، والعمل على استصدار نصوص تشريعية بذلك .

٢٥ - يجب أن يتقاضى معلمو المدارس الابتدائية رواتب تتناسب مع أهمية مهمتهم ويجب أن تكون هذه الرواتب مساوية على الأقل لرواتب سائر أصناف الموظفين أو المستخدمين الذين يساؤونهم في درجة التحصيل والمكانة الاجتماعية .

٢٦ - يجب أن يكون الحد الأدنى للراتب المخصص لمعلمي المدارس الابتدائية كافياً ، منذ انتسابهم إلى المهنة ، لتأمين معيشتهم على وجه يمكنهم من حسن أداء أعمالهم ويساعدهم بصورة خاصة على تأسيس عائلة .

٢٧ - ينبغي أن يوضع سلم الرواتب على أبسط شكل ممكن وبحيث تكون نسبة المعلمين الذين يتقاضون راتباً أقل من الدرجة الوسطى في السلم ، منخفضة إلى أدنى حد ممكن .

٢٨ - على الرغم من اختلاف سلم الرواتب ما بين بلد وآخر يبدو أنه من الأفضل ألا يكون الفرق كبيراً ما بين الحدين الأدنى والأعلى لسلم الرواتب في البلد الواحد على أن يضمن كل من هذين الحدين راتباً مناسباً للمعلمين .

٢٩ - إذا كانت بعض البلاد قد اصطلحت على نظامين أو أكثر لتدريب معلمي المدارس الابتدائية فيها ، فمن الواجب أن يتقاضى حملة الشهادات التي تتطلب تحضيراً أطول وأتم ، رواتب من فئة أعلى .

٣٠ - يجب أن يتساوى رواتب المعلمين والمعلمات بتساوى المؤهلات والشهادات ، أما البلاد التي لا يطبق فيها هذا المبدأ ، فمن واجبها أن تتخذ التدابير اللازمة لتعديل الفروق القائمة بين رواتب الجنسين بصورة تدريجية .

٣١ - إن ترقية المعلم الابتدائي من راتب إلى آخر ضمن حلقة الرتب المخصصة له يجب أن يتم على وجه يضمن له الوصول إلى الراتب المتوسط من الحلقة بشئ من السرعة والحصول على معاش واف أو تعويض معقول في نهاية خدمته ، على اعتبار أن مقدار المعاش (راتب التقاعد) أو التعويض يتوقف على أساس الراتب .

٣٢ - إذا كانت ترقية المعلم من راتب إلى آخر تجرى على أساس الانتقاء فالواجب يقضى باتخاذ جميع الاحتياطات لاجتناب كل تدبير اعتباطي قد تتخذه السلطات المسؤولة في عملية انتقاء المرشحين للترقية . وينبغي أن تجرى عملية الانتقاء على أساس القدم والمؤهلات والمقدرة والفعالية والاستحقاق معاً .

٣٣ - في البلاد ذات النظام اللامركزي حيث يتقاضى معلمو المدارس الابتدائية تعويضات متفاوتة ويخضعون لسلام مختلفة في الرواتب ، ينبغي اتخاذ التدابير اللازمة لإزالة ما قد يكون بين رواتبهم من فوارق لا مبرر لها .

٣٤ - إذا كانت رواتب موظفي دور الحضانة في بعض البلاد أدنى من رواتب زملائهم من معلمى المدارس الابتدائية رغماً عن تساويهم في المؤهلات والتدريب ، فمن المرغوب فيه السعي لإزالة هذا الإجحاف .

٣٥ - عندما يكون التعليم في مدارس التطبيقات العملية المرتبطة بمعاهد تدريب المعلمين أو في المدارس الابتدائية الراقية أو في المدارس الابتدائية التكميلية أو الخاصة متوقفاً على مؤهلات إضافية أو تدريب خاص يبدو أنه من الإنصاف أن يكون تعويض هؤلاء المعلمين أعلى من التعويض المخصص لمعلمى المدارس الابتدائية العادية .

٣٦ - إن المسؤولية الخاصة الملقاة على عاتق مديري المدارس الابتدائية يجب أن تخولهم زيادة في الراتب ويصح إن اقتضى الحال أن تكون هذه الزيادة متناسبة مع أهمية المدرسة .

٣٧ - من حق المعلمين المتميزين والمعلمين المؤقتين ، وسائر المعلمين الذين لا يملكون الشهادات المؤهلة للتعليم أن يتقاضوا رواتب تكفل لهم أسباب الحياة المرضية ، وإن قلت هذه الرواتب عن رواتب المعلمين الثابتين المصنفين .

٣٨- يجب على السلطات المختصة أن تتخذ الإجراءات اللازمة كي تضمن للمعلمين دفع رواتبهم بكاملها مدة العطل والأجازات القانونية ، إذا كان هذا التدبير غير سارى المفعول فى بلادها .

التعويضات والامتيازات :

٣٩- إذا كانت سلم الرواتب فى بعض البلاد لم تتعدل بعد بالنسبة إلى غلاء المعيشة ، وجب أن يتقاضى معلمو المدارس الابتدائية فى تلك البلاد تعويضاً مقابل غلاء المعيشة وأن يعاد النظر فى مقدار هذا التعويض بين كل حين وآخر .

٤٠- ينبغى دفع تعويضات خاصة لسكن المعلمين الابتدائيين الذين يمارسون مهنتهم فى مناطق لا تتوفر فيها أسباب الحياة الرخية من جراء انعزالها أو مناخها أو أحوالها الصحية أو غير ذلك من الأسباب ، أو يمارسون مهنتهم فى مدن كبيرة تبهظهم فيها تكاليف الحياة ، وعلى السلطات المختصة أن تقرر العوامل التى يجدر أخذها بعين الاعتبار فى مثل هذه الحالات .

٤١- إن أزمة المساكن المستحكمة فى معظم البلاد توجب على السلطات أن تهئ المساكن لمعلمى المدارس الابتدائية إما مجاناً أو مقابل بدل منخفض ، أو أن تمنحهم تعويضاً عن ذلك .

٤٢- من المستحسن أن يمنح المعلمون الابتدائيون فى البلاد التى اصطلحت على دفع التعويضات العائلية للموظفين والمستخدمين ، تعويضات مماثلة لما يتقاضاه أشباههم من الموظفين أو المستخدمين .

٤٣- إذا اقتضت المصلحة نقل أحد المعلمين إلى مكان آخر وجب أن يمنح المعلم المنقول تعويضاً للانتقال .

الضمان الجماعى :

٤٤- يجب أن يستفيد كافة موظفى التعليم الابتدائى من نظام ضمان جماعى يؤمنهم ضد الأحداث التالية : التقاعد ، فقد العائل ، العجز ، المرض ، والأمومة .

٤٥ - يجب على السلطات العامة ، أيا كانت الأداة المديرة لمشروع الضمان الجماعى (سواء أكانت هيئة عامة ، أو نقابة من نقابات الموظفين أو شركة تأمين خاصة) أن تثبت من أن إدارة المشروع قادرة على تقديم جميع الضمانات المعطاة للمتفعين من مشروع الضمان المذكور .

٤٦ - إن بعض البلاد لا تلزم المعلمين الابتدائيين الذين يتفعون من نظام الضمان الجماعى بدفع أى اشتراك أو مساهمة ولكن إذا كان هذا الاشتراك مطلوباً من المعلمين ، وجب ألا تزيد قيمته على قيمة ما تقدمه السلطات العامة نفسها للمشروع .

٤٧ - عندما يبلغ معلم المدارس الابتدائية سنّاً معينة أو يقضى فى الخدمة عدداً معيناً من السنين ، يجب أن يدفع له راتب تقاعد (معاش) أو تعويض أو الإثنان معاً ، وإذا اعتزل العمل بعد خدمة لا تقل عن عدد معين من السنين ، قبل بلوغ الحدين المشار إليهما أعلاه ، وجب أن يدفع له راتب تقاعد أو تعويض يتناسب مع مدة خدمته على شريطة أن لا يشجعه هذا النظام على الانفصال من الخدمة قبل الأوان .

٤٨ - إذا أصيب المعلم بعجز يقتضى إحالته على المعاش وجب أن يستفيد من راتب تقاعد أو تعويض يتناسب مع سنى خدمته ، على أن لا يقل هذا الراتب أو التعويض فى أية حال من الأحوال عن المقدار اللازم لوقايته من الحاجة والعوز .

٤٩ - يجب أن يستفيد المعلمون الابتدائيون فى حالة مرضهم من إجازة مرضية محدودة المدة يتقاضون رواتبهم خلالها كاملة وعلى سلطات المعارف أن تعين فى مثل هذه الحالة من ينوب عنهم . ويستحسن اتخاذ الإجراءات اللازمة لمنح المعلم المريض تعويضاً لنفقات الطبيب والمداواة فى الأماكن التى لا تتوفر له فيها هذه الخدمات دون مقابل ، وإذا طالت مدة المرض إلى أجل يفوق المدة المحدودة فى الأنظمة ، يجب أن لا يقطع عنه الراتب بل ينخفض على مراحل متتالية إلى حين شفاؤه أو إحالته على المعاش على أساس العجز عن العمل .

٥٠ - لكل معلمة ابتدائية حق الاستفادة من إجازة للأمومة قبل الولادة وما بعدها تتقاضى خلالها رواتبها كاملة ، وينبغى ألا تقل مدة هذه الإجازة

بمجموعها عن ثلاثة أشهر أما ما زاد على ذلك فيحسب من قبيل الإجازة المرضية .

٥١ - إذا توفي أحد أعضاء سلك التعليم الابتدائي وجب دفع تعويض إلى أفراد أسرته الباقين على قيد الحياة (الأشخاص الذين كان مسؤولاً عنهم ، أو إلى أرملته على الأقل (ما دامت أرملة) وإلى أولاده (إلى أن يبلغوا سنّاً لا يقل عن السن النهائي للتعليم الإلزامي أو إلى ما بعد ذلك إذا كانوا يتابعون دراسات عامة أو مهنية) .

٥٢ - من المرغوب فيه أن يساهم ممثلون لسلك التعليم الابتدائي في وضع قواعد الضمان الجماعي وأن يشتركوا في إدارة الأموال وتسوية الادعاءات المنازع فيها .

المعلمون الذين ينتمون إلى بلاد أو مقاطعات أخرى :

٥٣ - مع اعتبار مختلف العوامل التي بنيت على أساسها أنظمة استخدام المعلمين الغرباء ، يستحسن النظر في إمكان الاستفادة من أولئك المعلمين مع بعض التحفظات ، وخاصة في البلاد المفتقرة إلى المعلمين .

٥٤ - يشترط في المعلمين الأجانب المرشحين للخدمة في التعليم الابتدائي العام أن يحملوا الشهادات المطلوبة من المعلمين المواطنين أو شهادات تعتبر معادلة لها .

٥٥ - يستحسن في البلاد ذات النظام الاتحادي منح مواطني مختلف الدول أو الولايات أو المقاطعات إلخ جميع التسهيلات الممكنة لممارسة مهنتهم في جميع أنحاء الاتحاد .

المكتبات وخدماتها الخاصة للمطالعين

للقارئ أن يتصور أن أمناء المكتبات البريطانيين، غير قانعين بالتقدم الذى تم للآن ، فهذا ما يبدو جلياً من تتابع إصلاحاتهم فى خطط التدريب الفنى وفى مناهج الامتحانات ليضمنوا لفهم مستوى عاماً عالياً. وتشهد بذلك أيضاً التقارير المقدمة إلى المؤتمرات الأخيرة فإن موضوعاتها تنبئ عن تصميم ورغبة مستمرة فى توسيع مدى الخدمات المكتبية ومنها على سبيل المثال الاقتراحات الآتية : استيراد مقادير كافية من الكتب والمجلات الأجنبية ، زيادة الاستفادة من مطبوعات الحكومة ، التوسع فى وجوه النشاط المكتبي حتى يتناول جميع المستشفيات والسجون والمصانع - فقد قوبلت بالترحاب فى كل مكان . وفى سائر تلك الخطوات التقدمية كانت المنظمة الفنية المعروفة باسم « اتحاد المكتبات » هى صاحبة اليد الطولى وكانت المعين القوى والمرشد البصير . ولا غرو فهى بحكم تأليفها من الغالبية العظمى من أمناء المكتبات بكافة أنواعها ، من حقها إذا ما دعت أن تجد عند أمناء المكتبات الأذن الصاغية والتلبية الطيبة فى كل ناحية من نواحي العمل .

ومن دلالات التقدير لأعمال اتحاد المكتبات أنه منح الرعاية الملكية فى هذا العام كما كانت موافقة دوق أدنبره على أن يتولى رئاسة الاتحاد فى احتفاله المئوى دليلاً آخر على أهمية خدمات المكتبات العامة . ولقد ضمن الاتحاد ما أصدره عن « مشروعات ما بعد الحرب » القواعد الأساسية لأعمال المكتبة ، وسيكون من شأن تلك القواعد متى بلغت آخر مراحلها التنفيذية أن تنهض بالمكتبات البريطانية إلى الذروة بين مكتبات العالم .

نشرات البحوث :

فى غمار النهضة القومية لزيادة الابتكار والإنتاج يلاحظ أن المعلومات الضرورية الخاصة برجال العلوم والمشتغلين بالبحوث العلمية وكذلك رجال

الصناعة والتجارة تجد ما تستحقه من التفكير والدرس . إذ ينبغي ، لكيلا تتعدد الجهود ولا يخذل بعضها بعضاً ، أن يمكن العاملون على التقدم في النواحي الصناعية من الإحاطة بما يتمه غيرهم في جهات أخرى . ولكن هذه المعلومات على قيمتها تذهب بدهداً إذ تختفي في طوايا المجلات والنشرات والمطبوعات التي تصدرها الحكومات والمنظمات الخاصة المعنية بالبحوث العلمية في جميع أنحاء العالم ، وهي من الكثرة بحيث أن أحرص العلماء — كما صرحت بذلك الجمعية الملكية — لا يتأتى له السبق في معرفة ما يستجد بها بغير عون . وهنا تبرز للجميع قيمة الدور الذي يستطيع أن يلعبه أمناء المكتبات في هذا المجال : كانت الحكومة من جهتها تجرى بحثاً عن صلاحية جهات الاستعلامات القائمة الآن وما يتبعها من مكاتب ومكتبات وكذلك عن صلاحية أقسام الاستعلامات بالمكتبات العامة ، ومدى ما تستطيع كل منها أن تغذى به البحوث الصناعية من معلومات ، ومن جهة أخرى كان اتحاد المكتبات قد كلف فريقاً من رجاله البحث والاهتمام إلى ما يمكن عمله لضمان الحصول على موارد واسعة شاملة من الكتب والمجلات وغيرها من مراجع المعلومات في شتى الموضوعات وضمان وجودها في جميع أنحاء البلاد . ولقد أسفر البحثان عن أن الموجود، من المعلومات عامة والاجنبية خاصة غير كاف لحاجات الوقت الحاضر . وفي سبيل معالجة هذا النقص أصدر اتحاد المكتبات مشروعاً يقضى بتخصيص واحدة على الأقل من كبريات المكتبات لمواجهة إحدى المجموعات الكبرى من الموضوعات ، يؤازرها في ذلك عدد من المكتبات الأخرى التي بتعاونها فيما بينها تضمن تغطية شاملة للنقص في الاطلاع والإعارة . وهذا المشروع يتوقف نجاحه من جهة على التعاون الصادق بين أمناء المكتبات والإحصائيين في جميع أقطار العالم وعلى هؤلاء أن يتقبوا وأن يجمعوا كل ما له صلة بموضوع البحث وقت صدوره ، ومن جهة أخرى يتوقف النجاح على التعاون الكامل بين المكتبات العامة ومكتبات الجامعات وكافة أنواع المكتبات الخاصة .

والمشروع كما هو واضح من نصوصه في الوقت الحاضر لا يتناول غير المكتبات التي تتلقى فعلاً إعانات للإتفاق منها على ما تدعو الضرورة إلى زيادته من حاجات وموظفين .

والظاهرة الجديدة التي ينتظر أن تساعد كثيراً على إنقاذ هذا المشروع وأيضاً على تذليل الكثير من مشكلات التخزين هي مسارعة المكتبات إلى إدخال التصوير الدقيق على أفلام (Microphotography) ضمن وسائل فن المكتبات الحديث . فقد يمكن مثلاً أن تصور بهذه الوسيلة جميع أعداد جريدة التيمس منذ صدورهما في عام ١٧٨٥ ، على الفيلم فلا يشغل مكان حفظه سوى جزء ضئيل جداً من المساحة التي تشغلها الأعداد العادية . وهذه ولا شك نعمة جزيلة ظفرت بها جميع المكتبات وبخاصة تلك التي فقدت محتوياتها إبان الحرب . وقد أخذت بعض المكتبات تستغل فعلاً هذا النوع من التصوير لاستكمال ما ينقصها من الدوريات الهامة وللحصول على نسخ من الكتب والمخطوطات النادرة ، وقد لاحظت المكتبات التي تملك أفلاماً من هذا القبيل أن المشتغلين بالبحوث العلمية أصبحوا يقصدونها أيضاً لمطالعة الأفلام التي ترد إليها من الأقطار البعيدة . ومن المؤكد أنه لن يمضي وقت طويل حتى تكون معظم المكتبات قد أنشأت أقساماً خاصة بهذا النوع من التصوير .

كتب على بطاقات :

ومع ذلك فقد قطع التصوير الفيلمي الدقيق شوطاً أبعد من هذا وفي خلال سنتين أو ثلاث سيكون في حيز الإمكان الحصول على نسخ من الكتب مطبوعة بطاقات فالبطاقة المصقولة ذات الخمس بوصات طولاً والثلاث عرضاً يمكن أن يطبع عليها بالصورة المصغرة ما لا يقل عن مائتي صفحة ويمكن قراءتها بواسطة أداة تشبه تقريباً آلة التجسيم المعروفة باسم (Epidiascope) أما فائدة تلك البطاقات في المستقبل فعظيمة جداً لأن الباحث العلمي الذي يضطر في الوقت الحاضر إلى أن يتجشم السفر إلى جهات بعيدة ليطالع أو يراجع مخطوطاً لا مثيل له أو مؤلفاً نادراً أصبح ينتظر في أمل ذلك اليوم الذي يتيسر له فيه أن يطالع نسخة طبق الأصل بأقرب المكتبات إليه . وزيادة على ذلك فإن المكتبات التي يعجزها ضيق المكان أو قلة عدد الموظفين عن إدارة قسم كبير من أقسام المراجع سيكون في إمكانها أن تضم في صندوق واحد من صناديق الفهارس لا يزيد عدد إدراجه على العشرين ، ما لا يقل

عن عشرة آلاف من الكتب وهو العدد المتفق على أن يكون أساساً لكل مكتبة كبيرة من مكتبات المراجع . وبهذه الطريقة يخف الضغط على المكتبات الأهلية العامة وعلى كبريات المكتبات بالأقاليم . ومن جهة أخرى فإن الباحث العلمى يتوفر له وقت ثمين بسبب سرعة الحصول على مراجعه .

ومع كل هذه التسهيلات قد يكون من غير الملائم لبعض القراء القاطنين بجهات معزولة فى أطراف البلاد أن يحضروا إلى مكتباتهم ليفحصوا صوراً مصغرة من الكتب وغيرها فهؤلاء يلزمهم نسخ مطبوعة بالحجم العادى لهذا أخذت المكتبات ترسم من الآن خطى « مكتبة العلوم » بتيسير الحصول بأثمان زهيدة على نسخ طبق الأصل من مقالات المجلات مصورة بآلة الفوتوستات (Photostat) .

* * *

إن ما عرضناه للآن ما هو إلا قليل من كثير من المشروعات التى ستكون منها الخدمات المكتبية العامة فى المستقبل ولا يزال كثير غيرها قيد البحث ، ذلك لأن المكتبات العامة قد انتهت الآن من قطع مرحلتها التمهيدية وإنها لتتقدم بخطى سريعة نحو تلك الخدمات الأكثر تخصصاً والتىبقى معظمها للآن فى انتظار إنشاء المكتبة العامة التى تتناول خدماتها الشعب بأسره بالمقدرة والكفاية المرجوتين .

إعداد مدرسى العلوم

الدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمات

أهمية إعداد مدرسى العلوم :

تشتق مشكلة إعداد مدرسى العلوم أهميتها من أهمية العلوم ذاتها في حياتنا .
ولسنا في حاجة في هذا المقام إلى ذكر مزايا العلوم وتعداد أفضالها على الإنسانية ،
ويكفى لبيان قيمة العلوم أن نتصور مجتمعاً بدائياً يعيش بعيداً عن كل إنتاج
علمي ، وأن تقارنه بمجتمع تعهده يد العلوم فهذبتة وصقلته ، لكي ندرك ما
للعلوم من نعم علينا لا نستطيع أن نحصيها .

ويلتق هذا الفضل من جانب العلوم على المهتمين بأمور إعداد النشء
للحياة واجبات جساماً فيما يتعلق بهذا التراث العلمي الذي تسلمناه أمانة من
الجيل السابق ، والذي يجب أن تؤديه أمانة إلى الجيل التابع بعد أن نحسن
استعماله ، وبعد أن تؤدي عليه ضريبة الاستعمال في صورة إضافة علمية
جديدة .

ولن نستطيع أن نفيد من دراسة العلوم فائدة حقيقية وأن تؤدي ضريبة هذه
الإفادة إلا عن طريق دراسة العلوم . ولقد اتضحت هذه الحقيقة واضحة
وترجمت ترجمة عملية منذ أوائل القرن التاسع عشر ، حينما أخذت العلوم مكانها
بين مواد المنهج الدراسي في المدارس الابتدائية والثانوية ، وأصبحت دراستها جزءاً
هاماً من بين دراسات مرحلتى التعليم العام : وذلك بعد أن كانت دراسة العلوم
فيما قبل مقصورة على من يريدون أن يتخصصوا فيها وحدهم .

ولما كان من الممكن أن تتم دراسة العلوم بطرق متعددة وأن توصل هذه
الطرق إلى كل أنواع النتائج التي قد تخطر على البال في هذا المقام لزم ، أن
تكون عنايتنا بالعلوم ذاتها مؤدية بالتالى إلى النتائج المطلوبة ، وتحقيق الاستفادة من
دراسة العلوم إلى أقصى حد ممكن .

ولما كان مدرس العلوم يمثل حلقة الاتصال بينها وبين التلاميذ ، الذين نعدهم للحياة — فقد أصبح من الواجب أن يتجه اهتمامنا بالعلوم وطرق دراستها إلى إعداد مدرس العلوم إعداداً يساعد على تحقيق الأغراض التي نهم من أجلها بالعلوم ودراستها . ومن هنا كانت أهمية إعداد مدرس العلوم .

إعداد المدرس وفلسفة التربية :

يعتبر إعداد المدرس في كل عصر من العصور وتحت ظروف أية بيئة من البيئات انعكاساً لفلسفة التربية الشائعة في هذا العصر أو تلك البيئة . ويمكن أن نلخص الاتجاهات التي مرت بها فلسفة التربية في طريقة إعداد المدرس فيما يلي :

(١) الاتجاه نحو الاهتمام بالمادة الدراسية والكتب

يمثل هذا الاتجاه طريقة المدرسة القديمة في إعداد التلاميذ للحياة . فدراسة الكتب والمواد في صورتها التخصصية تزود التلاميذ بخيرات الأجيال السابقة مرتبة مهذبة مركزة وما على التلميذ غير الحفظ والتسميع .

ولقد لقي هذا الاتجاه تأييداً كبيراً ممن يرون أن وظيفة المدرستين الابتدائية والثانوية هي الإعداد للدراسات فوق الثانوية والذين حسبوا أن هذا النوع من الدراسة هو أحسن طرق الإعداد لهذه الدراسة . كما لقي تعصيدهم ممن كانوا يعتقدون في نظرية القوى الشكلية للعقل الإنساني والتي شاعت وسيطرت على أفكار المربين وأساليبهم خلال القرن التاسع عشر ، والتي لا يزال صداها يرن حتى اليوم في عقول بعض المحافظين على القديم من المشتغلين بأمور التعليم . ومؤدى هذه النظرية في تدريس العلوم أن قيمة تدريس العلوم تقاس بما يمكن أن يتم بوساطتها للعقل الإنساني من تدريب على الحفظ والتفكير والملاحظة والدقة وغيرها من القوى العقلية وذلك بغض النظر عن علاقة المادة بحياة الدارسين ، أو باستعداداتهم ، بل إن صعوبة المادة وجفافها وبعدها عن حياة الدارسين كان مما يعلى في قيمتها التدريسية للعقل الإنساني وللإرادة التي كان يظن أنها لا تقوى إلا بممارسة المكاره والبعد عن كل ما تميل إليه النفس التي كانت تعتبر شريرة بفطرتها . ولم يكن يشترط لإعداد المدرس في ظل هذا الاتجاه إلا أن يكون قد درس المادة العلمية التي يقوم بتدريسها . أما حدود الدراسة وأوصافها فكان خاضعاً لقانون العرض والطلب .

(ب) الاتجاه نحو الاهتمام بدراسة سيكولوجية التلاميذ

ظهر هذا الاتجاه نتيجة لتقدم الدراسات السيكولوجية والتربوية وتجلي واضحاً في مدارس القرن التاسع عشر والقرن العشرين . وخلاصة هذا الاتجاه أن دراسة المادة دراسة ناجحة لا يتطلب الإلمام بالمادة وحدها ، ولكنه يتطلب الإلمام بطبيعة الدارسين ، بالإضافة إلى ذلك ، حتى يستطيع المدرس أن يهيئ أحسن الظروف لشرح الدرس بإثارة الانتباه واستعمال وسائل الإيضاح ومراعاة مرحلة العمر وطبقة الذكاء وغير ذلك من الأساليب التربوية - ويلاحظ أن المادة بقيت في كثير من الأحيان كما هي ولكن طرق الشرح والعرض هي التي تغيرت . ولذلك قام فريق من المربين ينتقدون هذا الاتجاه ويرون أنه يشترك مع الاتجاه السابق في أن المادة هي محور الاهتمام فيه ، ويرون أن الاهتمام بالمادة في صورتها التخصصية يؤدي إلى ترتيب الحقائق العلمية ترتيباً منطقياً وإلى إقامة الحواجز بين المواد العلمية مما لا يترك مجالاً للاهتمام بحياة الدارسين ولبیان علاقة الدراسة بحاجاتهم وبمشكلاتهم ، ويرون أن الاهتمام بالمادة يؤدي إلى الإسراف في استعمال المصطلحات الفنية والمهارات التخصصية كالوزن والتحليل والقياس مما لا يحتاج إليه التلميذ إلا للتخصص . ولذلك فإن هذا الفريق الأخير من رجال التربية ينادى بالتحرر من المناهج في صورها التقليدية القديمة التي تقوم على محاكاة الأسلوب التخصصي ويرى أن يعطى التلميذ فرصة أكبر لكي يختار بنفسه ما يشاء من ألوان الدراسة وطرق النشاط فإذا تعمس ذلك وجب وضع مناهج جديدة تقوم المادة فيها على خدمة حاجات الدارسين وميولهم وتراعى استعداداتهم المختلفة . ولقد أنشئ عدد كبير من المدارس في أمريكا وغيرها من الدول لمحاولة تطبيق هذه المبادئ وأطلق عليه المدارس التقدمية تمييزاً لها عن المدارس التقليدية . ولقد أدى هذا التطور بدوره إلى تطور في طريقة إعداد المدرس فأنشئت معاهد خاصة لإعداد المدرسين أطلق عليها مدارس المعلمين أو كليات المعلمين أو معاهد إعداد المعلمين تقترن دراسة المادة فيها بدراسات نفسية وتربوية لكي تساعد المدرس وتعدده لمراعاة المقتضيات السكولوجية والتربوية أثناء تدريسه - ويقضى الطالب السنوات الأولى من دراسته في هذه المعاهد متخصصاً في بعض المواد الدراسية على النمط التخصصي ثم يقضى السنوات الأخيرة في دراسة التربية وحدها أو التربية بالإضافة إلى مزيد من مادة تخصصه .

(ج) الاهتمام بحياة الدارسين وظروف بيئاتهم
يعتبر هذا الاتجاه أحدث الاتجاهات في وجهات نظر المربين ، وقد
تبلورت أساليبه وطبقت عملياً في أمريكا وبعض الدول الأخرى بعد الحرب العالمية
الثانية .

ويرى دعاة هذا الاتجاه أن كلا من الاتجاهين السابقين قد جانبه الصواب
في كثير مما ذهب إليه . فالمادة ليس لها قيمة في ذاتها إلا بالقدر الذي يستطيع
التلميذ أن يستفيد به في حل مشكلاته الشخصية والاجتماعية ومشكلات بيئته .
كما يرون أن العناية بأمر التلميذ من حيث ميوله واستعداداته لا يمكن أن يتم في
فراغ بل تحت ظروف الحياة التي يحياها وظروف البيئة التي يعيش في جنباتها .
وبتلخص هذا الاتجاه فيما يتعلق بتدريس العلوم في وجوب البدء بحياة التلميذ
وظروف بيئته ، واتخاذهما أساساً لكل ما تهيئه له المدرسة من ظروف النمو
الحسن . أما المادة فتقدم بالقدر الذي نحقق به هذه الغاية . وأما الدراسات
السيكولوجية فإنها تساعدنا على اختيار أنسب ما يمكن تقديمه للتلميذ في معمل
البيئة المتسع الرحبات ومدرسة الحياة الزاخرة بشتى المشكلات . وهكذا نرى أن هذا
الاتجاه الجديد يرى إلى الاستفادة من الاتجاهين السابقين مع محاولة سد الفراغ
الذي كان يقوم دائماً بين المدرسة والحياة .

ولقد أدى هذا الاتجاه إلى إضافات جديدة في مناهج إعداد المدرسين ،
من أهمها الدراسات الاجتماعية والاقتصادية ، ودراسات البيئة ومشكلاتها ،
وذلك بالإضافة إلى دراسة مواد التخصص والدراسات التربوية .

* * *

لقد قمنا حتى الآن باستعراض سريع لوجهات النظر التي أثرت في وظيفة
المدرسة ، ورأينا كيف أثرت هذه الوجهات في طريقة إعداد المدرسين بصفة
عامة ، وإعداد مدرسي العلوم بصفة خاصة . وبقي علينا أن نعرف إلى أي حد
نجحت الطرق السابقة في إعداد مدرسي العلوم . ولكننا لن نستطيع أن نصل
إلى تقرير هذا الحكم إلا إذا حددنا أولاً معايير هذا النجاح . وتحدد هذه المعايير
بمعرفة الغايات التي نستهدفها في تدريس العلوم ، ثم معرفة إلى أي حد يمكن
تحقيق هذه الغايات عن طريق إعداد مدرسي العلوم بالطرق المختلفة التي أشرنا
إليها .

الغايات التي نستهدفها من تدريس العلوم

ليس هنا مجال تناول غايات تدريس العلوم بصورة متسعة ، فنحن في الواقع في سبيل البحث عن أحسن الوسائل لإعداد مدرسي العلوم . ولكننا لن نستطيع أن نحقق هذه الغاية إلا إذا حددنا الأهداف التي يجب أن يترسمها المدرس وأدركنا بالتالي أسباب قصور الطرق العادية لإعداد المدرسين عن إدراك هذه الغايات بحيث نستطيع أن نرسم خطة جديدة لإعداد مدرسي العلوم ، نحاول فيها أن نتلا في نقائص الطرق المستعملة حالياً لإعداد هؤلاء المدرسين . ويمكن تلخيص الغايات التي نستهدفها في تدريس العلوم فيما يلي :

أولاً : استخدام العلوم في الحياة

لن نستطيع في هذا البحث الموجز أن نوفى هذا الموضوع ما يستحقه من العناية ، فهو وحده يتسع لتأليف موسوعات لبيان أهمية استخدام العلوم في الحياة ، وطرق ذلك ، وما يمكن أن تفعله المدرسة لتحقيق هذا الهدف . إننا نعيش في أحضان مدنية نسجتها يد العلوم ، ويكفى أن نلقى ولو نظرة عابرة على وسائل الانتقال والاتصال والإنتاج والصحة لكي ندرك في أتم جلاء أهمية العلوم في بناء صرح المدنية التي تظللنا .

فإذا لم يستطع تدريس العلوم أن يقدم للتلميذ صورة واضحة عن أسس هذه الحضارة العلمية وطرق استخدامها في حياته استخداماً مستثيراً يؤدي إلى رقي الفرد وتقدم الجماعة فقد باء تدريس العلوم بفشل ذريع وخذلان مبین .

ويتطلب تحقيق هذه الغاية ، فيما يتطلبه ، اختيار الحقائق العلمية التي تقدم للتلاميذ من خضم التراث العلمي المتسع ، ثم تقديم هذه الحقائق على أساس علاقاتها بحياة الفرد والجماعة وطرق الاستفادة منها ، سواء في حياتنا الخاصة أو العامة ، أو في تعديل وجهة نظرنا إلى الكون الذي نعيش فيه ، ومحاولة فهم جانب من أسرارهِ ، التي كلما ازداد الإنسان كشافاً عنها زاد إيمانه بقصوره عن إدراكها . ويخطئ كثير من مدرسي العلوم عند ما يقدمون الحقائق مجردة عن طرق استعمالها أو الاستفادة منها ، أو من آثار هذه الحقائق في الحياة .

ولقد زرت في يوم من الأيام مدرساً يقوم بتدريس موضوع الأكسجين في

إحدى المدارس الثانوية — فبدأ باستعراض صفاته الطبيعية ، ذاكراً أن الأكسجين غاز شفاف أكثف من الهواء سريع الذوبان في الماء . ثم انتقل إلى صفاته الكيميائية فبين أنه لا يشتعل ، ولكنه يساعد على الاشتعال ، نشبه يتحد بكثير من الفلزات وغير الفلزات . ولقد استغرق دراسة هذه الصفات دقائق معدودات من المدرس الذي اكتفى بتقديم هذه الحقائق بالصورة السالفة ولقد تساءلت أى نفع يمكن أن يعود على التلميذ من مثل هذه الدراسة ، ثم جال في ذهني ما كان من الممكن أن يقال في هذا الموضوع ، لو حاول المدرس أن يربط كل صفة من هذه الصفات بحياتنا (١) .

ولن يكون ربط العلوم بحياة الإنسان كاملاً إلا إذا تناولت دراسة العلوم بيئة الإنسان وما تستطيع العلوم أن تقدمه من حل لمشكلاتها وطرق استغلال مصادرها الثروة بها .

ويتضح مما سبق أن تدريس العلوم في المدرسة الابتدائية والثانوية على نفس النهج التخصصي الذي تكون العناية فيه بالقوانين والحقائق العلمية لذاتها ، يمكن أن يؤدي إلى تحقيق هذه الغاية .

ثانياً : استخدام العلوم استخداماً اجتماعياً

يقول بعض الناس إن العلوم شر على الإنسان ، ويخالفهم البعض الآخر فيقولون أنها خير ، ولكل فريق حججه وأدلته . والواقع أن شأن العلوم كشأن أي سلاح في يد الإنسان ، يتوقف اعتباره خيراً أو شراً على طريقة استخدامه ، فإحسن استخدام العلوم كانت خيراً وبركة ، وإذا أسئ استخدامها كانت شراً ونقمة . ولذلك يجب أن يكون تدريس العلوم مقترناً بتكوين العواطف الإنسانية التي تساعد الإنسان وتوجهه نحو حسن استعمالها — فإذا أهملت المدرسة هذه الغاية من غايات تدريس العلوم فليس من العجيب أن نرى العلوم تستخدم استخدماً في الحربين العالميتين الأخيرتين في إنزال الولايات بالبشر .

(١) من أراد أن يستزيد من هذا الموضوع فعليه أن يرجع إلى مقال « العلوم العامة المدرسة الثانوية للمؤلف في صحيفة التربية عدد يناير سنة ٥١ من ص ٥٣ إلى ٦٢ .

ثالثاً : استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير

لقد تميزت العلوم بأسلوب خاص من التفكير اشتهر باسمها ونسب إليها ، وهو الأسلوب العلمى . وهو واحد من أساليب التفكير الإنسانى ، ولكنه يختلف عنها جميعاً . فمن تلك الأساليب ما يقوم على المحاولات العديدة حتى يصل الإنسان عن طريق الصدفة إلى حل للمشكلة التى تواجهه ، ومن تلك الأساليب ما يتقيد فيه الإنسان بآثار العادات والتقاليد ، ومنها ما يخضع الإنسان فيه لرأى السلطة ممثلة فى الوالد أو الزعيم أو الحاكم أو غيرهم . ومنها غير ذلك كثير . أما الأسلوب العلمى فهو الأسلوب الذى يتبعه الباحث فى ميدان العلوم ، لكى يصل الى الحقائق العلمية . ولكن استعمال هذا الأسلوب ليس مقصوداً على دائرة العلوم وحدها ؛ فمن الممكن بل من الواجب استعماله فى حل سائر المشكلات التى تواجه الإنسان فى حياته الشخصية والاجتماعية . ويحتاج استعمال هذا الأسلوب إلى تدريب على مدى طويل من الزمن ، وتحت توجيه رشيد .

ومما يؤسف له أن تدريس العلوم لدينا ، سواء فى المدارس الابتدائية والثانوية أو فى الجامعات ، يهتم بالحقائق والقوانين العلمية أكثر مما يهتم بالأسلوب الذى وصل به الباحثون إلى هذه الحقائق . فعقول المدرسين والتلاميذ مزدحمة بالحقائق العلمية ، والسبورة والكراسات والكتب فياضة بها . أما أسلوب العلوم فليس له حتى اليوم مكان يذكر فى دروسنا أو طرق اكتسابنا للخبرات العلمية . ولن يستطيع مدرس العلوم أن يحقق ما يرجى له من نجاح فى العناية بهذا الأسلوب حتى يعد هو نفسه لتطبيقه ويدرب عليه تدريباً .

رابعاً : تكوين الميول والاتجاهات العلمية الصالحة والتعديل فى سلوك الإنسان

ولن يكون تدريس العلوم ناجحاً إلا إذا أدى إلى تكوين ميول واتجاهات علمية صالحة توطد صلة الإنسان بالإنتاج العلمى ، وتحفزه نحو استخدام العلوم للرقى بحياته وظروف بيئته ، وتؤكد اهتمامه بالقراءة العلمية واستخدام الأسلوب العلمى ، على أن يؤدى كل هذا إلى تعديل سلوك الإنسان وعاداته ، بما يتفق مع مقتضيات العلوم وحقائقها وأسلوبها . فالشخص الذى يقوم بدراسة طرق انتشار الأمراض لا يتورع فى نفس الوقت عن البصق أو التمخط فى المدرسة أو الشارع

أو عن تعاطي الطعام أو الشراب من إناء قد ولغ فيه غيره ، والشخص الذي يضئ أمام باب منزله زيراً من الماء وكأساً ليشرب منه السابلة إذا عطشوا ، كل أولئك لم يسلوكوا السلوك الذي تقتضيه معرفتهم بطرق انتشار الأمراض .

* * *

الآن وقد استعرضنا الغايات التي يجب أن نستهدفها في تدريس العلوم ، بـ أن ندرس الطرق التي يشيع استعمالها في مدارس المعلمين وكلليات المعلمين بقصد إعداد المدرسين لتحقيق هذه الغايات وما يجب أن تكون عليه . وسوف نتناول في دراسة هذا الموضوع النقاط الآتية :

(أ) دراسات المادة العلمية

(ب) الدراسات التربوية

(ج) دراسات البيئة والمجتمع

(د) دراسات عامة

وسوف نتناول كلا من هذه النقاط فيما يلي :

(أ) دراسات المادة العلمية

يجب أن نؤكد قبل كل شيء أن دراسة المادة العلمية هي العماد الذي يقو عليه تدريس العلوم والذخيرة التي يتزل بها المدرس إلى الميدان . فالمادة العلمية أساسية جداً لنجاح تدريس العلوم ، ولكن المادة وحدها لا تخلق من الشخص مدرساً صالحاً لتدريس العلوم ، إذ أن النجاح في تدريس العلوم إنما يقاس بمدى تحقيقه لأهداف تدريسها التي أشرنا إليها . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أننا نريد مدرساً يجيد استخدام المادة العلمية في الربط بحياة الدارسين وفي معالجة مشكلاتهم ، ويعنى بأسلوب العلوم عنايته بحقائقها ، ويعمل على تعديل ميوا الدارسين واتجاهاتهم وسلوكهم بحيث تصبح أكثر انسجاماً مع الحقائق العلمية واتجاهاً نحو الارتفاع بمستوى الفرد والجماعة من سائر الوجوه .

وواضح أن الاقتصار في إعداد مدرس العلوم على دراسة العلوم وحدها وفي نفس الصورة التي يدرس بها المتخصصون يتنكب عن تحقيق هذه الغايات التي نستهدفها من تدريس العلوم ، ولا يمكن أن يؤدي إليها إلا عن طريق الصدفة

وقد حاولت مدارس المعلمين ومعاهد إعدادهم معالجة هذه المشكلة عن طريق إضافة دراسات تربوية ترشد المدرسين إلى الغايات وترسم لهم طرق بلوغها . ويؤسفني أن أذكر بما لي من خبرة عملية في هذا الميدان أن هذه الجهود قد منيت بفشل ذريع . ولا زال تدريس العلوم في مصر حتى اليوم ، سواء على أيدي من درسوا دراسة تخصصية في العلوم وحدها ، أو من تلقوا بالإضافة إلى ذلك جانباً من الدراسات التربوية ، بعيداً كل البعد عما يجب أن يكون عليه . ولست أريد هنا أن ألقى باللوم كله على هؤلاء المدرسين ، أو أن أتهمهم بالإهمال أو التقصير ، بل إنني أريد أن أتلمس لهم العذر ، وأن ألقى باللائمة على طريقة إعدادهم . فلقد درس هؤلاء المدرسون العلوم دراسة تخصصية ، طول مدة دراستهم ، سواء في المدارس أو في الجامعات أو معاهد المعلمين على أيدي أساتذة أتقنوا النهج التخصصي ، ولم يتقنوا نهجاً سواه ، واستعملوا مراجع تخصصية وليس أمامهم سواها . ونحن نتطلب منهم ، وقد درسوا بعض الدراسات التربوية في عام أو بعض عام ، أن يمسوا هذه المادة التخصصية في ترتيبها وأساليبها ومراجعتها بعصا سحرية ، فإذا بها تنفض عنها أكفان التخصص وتصبح أكثر ما تكون صلة بحياة الدارسين ومعالجة لمشكلات بيئاتهم ، زالت من بينها الحواجز التي يقتضيها التخصص ، تعني بأسلوب معين وتؤدي إلى اتجاهات وسلوك معين .

إننا إذ نطلب ذلك إنما نكلف الأشياء غير طباعتها ، ونكلف المدرس ما لا يقوى وحده عليه . فليس من اليسير على المدرس الذي أعد هذه الإعداد ، وتأثر بمادته وطريقته هذا التأثير ، أن يتخلص بسهولة ويسر ، وبين عشية وضحاها من جميع تلك الآثار ، ويتجه لتوه إلى تحقيق هذه الأهداف البراقة لتدريس العلوم . فهي ، وإن بدت هينة في استعراضها ، مقبولة لدى التفكير فيها إلا أن تحقيقها عملياً لا يمكن أن يتم بهذه السهولة .

فكيف تدرس العلوم إذن لمدرسي العلوم ؟

لقد واجه المهتمون بالأمر المشكلة ذاتها من قبل ، وانتهوا فيها إلى حل سليم فأغْنَوْها بذلك عن مشقة البحث والتجريب واستقر الرأي على أن تعطى المادة لمدرسي العلوم بنفس الصورة التي يطلب إليهم تحقيقها عند ما يقومون بتدريس العلوم ؛ اللهم إلا من حيث المستوى الذي يراعى فيه التوسع مع المدرسين . وعلى ذلك فالمادة تقدم إليهم حية وثيقة الصلة بمشكلاتهم وفي أسلوب علمي .

ويكتفى بعض معاهد إعداد المعلمين بهذا النوع من الدراسة وحده ، بينما يرى البعض الآخر أن يعطى بالإضافة إلى جانب من الدراسة التخصصية لاعتقاد ان للدراسة التخصصية أهميتها الكبيرة في الإحاطة بالمنظمة بأطراف المادة والتعمق الكافي فيها والاستفادة من مراجعها التخصصية . ويجمع هذا النظام بين مزيج من الطريقتين السابقتين ومن الممكن أن يضع كل معهد ما يراه مناسباً له . فمن الممكن أن تكون دراسة العلوم في السنتين الأوليين تخصصية وفي السنتين التاليتين على الصورة الجديدة التي أشرنا إليها ، ومن الممكن أن تسير الطريقتان معاً طيلة مدة الدراسة .

وقد يجر هذا الاتجاه الجديد في تدريس العلوم إلى سؤال آخر عمن يقترح بتدريس العلوم للمعلمين على هذا النهج الجديد . لا شك أننا في حاجة إلى طموح جديد من المدرسين يتوافر فيه التعمق في دراسة المادة ، مع التعمق في دراية التربية ، وحتى يتوافر لدينا هذا الطراز من الأساتذة أرى ضرورة التعاون والاشتراك بين أساتذة المادة وأساتذة التربية المهتمين بدراسة العلوم في وضع مناهج الدراستين ورسم خططها بما يحقق ما نستهدفه من الغايات .

(ب) الدراسات التربوية

للدراسات التربوية أهميتها الكبيرة في إعداد مدرّس العلوم ، فهي أساس لإعطاء المدرس فكرة واضحة عن استعدادات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ، أنها تساعد المدرس على إدراك وتحديد الأهداف اللازمة لتوجيه عمله ، وهي نفس الوقت تدله على أحسن الطرق لبلوغ هذه الأهداف . ومن ذلك نرى الدراسات التربوية التي تعطى للمدرّس لا ترمى إلى أن تجعل منه إحصائياً في دراسة العلوم النفسية والتربوية ، ولكنها ترمى إلى مساعدته في أداء رسالته التدريسية في أتم صورة وعلى أكمل وجه . ولذلك يجب أن يراعى في تقديم الدراسات ما يأتي :

أولاً : ألا تعطى في صورة تخصصية ، ولكن في صورة دراسة مشكلات عامة من نوع المشكلات التي يصادفها المدرسون أثناء قيامهم بعملهم . ولا سارت مناهج المعلمين رديحاً طويلاً من الزمن على تقديم الدراسات التربوية

صورة قد يفيد منها من يريد التخصص في هذه النواحي أكثر مما يفيد منها المدرس . ففي دراسة التربية مثلاً كان يعطى معظم الوقت لدراسة فلسفة التربية وتاريخها ، وفي دراسة علم النفس كانت تصرف الجهود في دراسة النواحي النظرية الصرفة ، مثل تحليل الشعور واللاشعور ، والغريزة والعاطفة والشخصية ، ثم تقدم دراسات أخرى عن المقدرات وعن الإحصاء . . . إلخ من الموضوعات التي لا نستطيع أن ننكر فائدتها العامة ، ولكنها ترك المدرس في كثير من الأحيان دون أن يعرف كيف يستطيع أن يستفيد من هذه الدراسات النظرية والفلسفية في عمله كمدرس . ولذلك فقد تطور الاتجاه في تخير هذه الدراسات وفي طريقة تدريسها ، وأصبح أكثر ميلاً إلى إعطاء دراسات حول موضوعات عامة مما تمس صميم عمل المدرس مثل المناهج - المدرسة الثانوية ومشكلاتها - المدرسة الابتدائية ومشكلاتها - النظام في المدرسة - الحرية في المدرسة . . . إلخ مما يحتاج في معالجته إلى خبرات يمكن استقاؤها من التربية وعلم النفس والإحصاء وغيرها .

ثانياً : يجب زيادة الاهتمام بالنواحي العملية في إعداد المدرس . ففي الوقت الحاضر تقتصر النواحي العملية في إعداد المدرس على بعض الدروس التي يقوم تحت إشراف معهده بتدريسها أثناء التربية العملية . ولكن الدراسات العملية يجب أن تمتد لتشتمل على ملاحظة سلوك التلاميذ والتدريب على تسجيل الملاحظات في صورة علمية ومحاولة مساعدة التلاميذ ذوي المشكلات والتدريب على حضور مجالس الحكم الذاتي في المدرسة ومجالس الآباء والاشتراك في نشاط التلاميذ أثناء الرحلات والجمعيات العلمية وغير ذلك من النواحي التي أصبحت ذات أهمية كبيرة في عمل المدرس .

(ج) دراسات البيئة والمجتمع

لسنا في حاجة إلى أن نؤكد مرة أخرى أن دراسة الحقائق العلمية يجب ألا تكون غاية في ذاتها ، وإنما تقدم هذه الحقائق بقصد استخدامها وبالقدر الذي نستطيع أن نساهم به في رفع مستوى حياة الفرد وزيادة قدرته على حل مشكلات البيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتنسب إليه . ولن يتمكن المدرس من تحقيق هذه الغاية إلا إذا كان لديه صورة واضحة عن هذه المشكلات وطرق تسخير

الحقائق العلمية في معالجتها . ولا شك أن هذا يتطلب دراسة علمية للبيئة والمجتمع حتى لا يكون أحد من مدرسي العلوم في غمرة اهتمامه بالمادة وحقائقها في معزل عن ميدان العمل الذي يطلب إليه أن يساهم فيه ويوجه نحوه جهوده ويجعل دراسة العلوم وتدريسها في خدمته . ومما هو جدير بالذكر هنا أن الكليات الحديثة للتربية والمعاهد الحديثة لإعداد المعلمين تولى دراسات البيئة والمجتمع عناية لا تقل عن عنايتها بالمادة العلمية ذاتها ، أو بالدراسات التربوية للمعلمين . وتظهر أهمية دراسات البيئة والمجتمع جلوية واضحة في حالة مدرس العلوم ، وذلك بالنسبة لما بين العلوم من جهة وبين البيئة والمجتمع من جهة أخرى من علاقات وطيدة لسنا في حاجة إلى الإشارة إليها في هذه العجالة .

ويجب عند تقديم دراسات البيئة والمجتمع لمدرسي العلوم أن تكون في صورة دراسات علمية يوضح فيها ما تستطيع العلوم أن تفعله بالإضافة إلى ما تكون قد فعاته في هذا الميدان — بدل أن تتم هذه الدراسات في صورة تخصصية قد تصلح لمن يريد أن يتخصص فيها أكثر مما تصلح لمدرسي العلوم .

(د) الدراسات العامة

ونقصد بها الدراسات التي تؤدي بالإضافة إلى ما سبق من الدراسات إلى زيادة كفاءة مدرس العلوم في تأدية مهنته كمدرس — مثل دراسات الصحة للمدرسين ودراسات الفنون ودراسات الأشغال اليدوية . ولا شك أن مدرس العلوم يحتاج إلى هذه الدراسات حتى يستطيع أن يساعد في الانتفاع بوقت فراغهم وحل مشكلاتهم الخاصة والعامة . فليس عمل مدرس العلوم أو غيره مقصوراً على تدريس المادة وحدها وتحقيق غايات خاصة من تدريسها ولكنه يتجه نحو العناية بالتلاميذ من سائر نواحي نموهم ، جسمياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً .

خاتمة

يمكننا أن نرى من الاستعراض السابق لإعداد مدرسي العلوم أنه قد مر بالمراحل الثلاث الآتية :

١ — مرحلة الاهتمام بالمادة العلمية على أنها غاية في ذاتها . ولقد كان يكفي

لإعداد المدرس في هذه المرحلة أن يكون ملماً بالمادة فحسب .

٢ - مرحلة الاهتمام بالمادة مع وجوب مراعاة الاعتبارات السكولوجية في تدريسها . وكان يشترط في إعداد مدرس العلوم في هذه المرحلة أن يكون المدرس قد درس دراسات نفسية وتربوية بالإضافة إلى دراسته للمادة العلمية .

٣ - مرحلة الاهتمام بحياة الدارسين وبيئاتهم وتسخير العلوم في العمل على الرقي بالفرد وبيئته وبالمجتمع والإنسانية . وتتطلب هذه المرحلة إعداداً خاصاً لمدرس العلوم يقوم على تدريس العلوم للمعلمين بصورة تستهدف هذه الغايات ويتجلى فيها ما تستطيع أن تؤديه العلوم في خدمة الإنسان تحت ظروف حياته وبيئته وتكون مادة العلوم فيها وسيلة ترفع مستوى هذه الحياة وطريقة العلوم وأسلوبها للتفكير في كل ما يلاقيه الإنسان في حياته من المشكلات . على أن يتم كل ذلك مع مراعاة الاعتبارات السكولوجية إلى أقصى حدود الإمكان .

تطور الخبرة اليدوية في رسوم الأطفال

للأستاذ سعد الحادم
المدرس بالمعهد العالي للتربية الفنية

عند اطلاعى على بعض مراجع تبحث في تطور رسوم الأطفال وجدت أن مجموعة منها عن الستين الأوليين من عمر الطفل حيث تبدأ تخطيطاته الأولى ، وتستمر البحوث منذ ذلك الحين في تحليل رسوم الطفل وتخطيطاته على نسق يكاد يكون مشتركاً بين المؤلفين ، إذ يقوم في أساسه على ربط التخطيطات والرسوم التي تصدر عن الطفل بحركة يده وتعاونها مع توجيه عينيه . فانفصال الحركة عن توجيه العينين يؤدي عادة إلى حركة آلية ليس للطفل سيطرة واضحة عليها . ومن خصائص تطور الحركة اليدوية في هذه المرحلة زيادة تعقيدها . فاليد كأداة للتعبير تكتسب حذقاً وخبرة ومهارة .

فالمحور الأساسي لتطور الخبرة اليدوية في هذه المرحلة يقوم على زيادة التعاون بين الرؤية المزدوجة وحركة اليد . وهذا يقتضى تكشف إمكاناتها وتدريبها على سرعة الاستجابة في أداء أى حركة في وسعها حسب الإرادة . فيمكننا بناء على هذه الآراء تحليل رسوم الأطفال وتخطيطاتهم في هذه المرحلة إلى أنواع من الحركات يعرف منها كيف بدأ الطفل في تحريك يده والعضلات التي تعاونت بعضها مع بعض في تحريك القلم في أثناء الرسم وقلمتها في تفريع هذه الحركة . فالحركة الشاملة التي تتعاون في أدائها جملة عضلات في آن واحد حسب الإرادة لترسمها توصلنا عادة إلى خطوط تتصف بالارتباط والتكامل ، أما الحركات الآلية التي تسير على وتيرة واحدة فلا تصل بنا إلا إلى خطوط تتصف بالتفكك .

ولكى أوضح هذا الاستنتاج رأيت أن أستعرض هذه الآراء مجملة ومرتبة بحيث تعطينا صورة من التطور الذي يطرأ على تخطيطات الأطفال في أربعة الأعوام الأولى من أعمارهم . ولكن قبل البدء في هذا العرض أود الرجوع إلى

مرحلة تسبق تخطيطات الأطفال وعيهم وهي المراحل التي يجتازها الرضيع في إدراكه وتعرفه الأبعاد في المحيط الذي يعيش فيه ، ونوع التنظيمات الشكلية التي يدركها وقدرته على توجيه حركاته في هذا المجال .

فقد لاحظت في أثناء اطلاعي على تحليل يبحث في هذا الموضوع أن المراحل التي يجتازها الرضيع في إدراكه للأبعاد شديدة الشبه بالأطوار التي يمر فيها رسومه من الثانية إلى الرابعة من عمره ، فكلا التحليلين يناقش أهمية الرؤية المزدوجة في توجيه حركات الجسم إذ يباين أن كلا منهما يكمل الآخر ، والأطوار التي يمر فيها الرضيع تتكرر في التعاقب نفسه في سن أخرى ولو أنها تختلف في مظهرها . فالحركة والرؤية المزدوجة يجمعها عنوان واحد في جميع هذه الأبحاث لأنها قد تكون الأساس في تطور الخبرة اليدوية .

والجزء الأكبر من هذه المراجع يربط بين الخبرات اليدوية والقدرات العقلية . فالتطور في إحدى الناحيتين يتبعه عادة تطور في الناحية الأخرى .

فهناك علاقات وتنظيمات شكلية تتفق ومستوى إدراك كل مرحلة من مراحل النمو . وهناك مهارات وخبرات يلموية يمكن أن تدلنا على المستوى العقلي للفرد ، فكما قل الذكاء قلت السيطرة على الحركة والقدرة على توجيهها وقلت كذلك القدرة على إدماج جملة حركات في حركة واحدة .

ونرى عند الشواذ تعثراً في الحركة وصعوبة في السيطرة عليها ، فتتضارب أحياناً وتتكرر تكراراً آلياً لتفككها واستقلال كل عضو عن الآخر .

وهكذا كلما تأخرت القدرات العقلية قل توجيه العينين لحركات الجسم حتى تصل إلى مستوى الحيوان ، حيث تتعذر الرؤية المزدوجة ويصبح العامل الموجه لحركات الجسم حاسة الشم والسمع والرؤية المفردة .

وقد رأيت أن أبدأ البحث بعرض رأى « إيليوت سميث »^(١) في هذا الموضوع فهو يؤكد أهمية الرؤية المزدوجة ويرجع لها تطور القدرات العقلية التي ميزت الإنسان عن بقية الكائنات الحية . وسواء اتفقنا مع هذا الاستنتاج أم لم نتفق فإن هذا الرأى يوضح لنا أهمية الرؤية المزدوجة عند الكائنات الحية وعلى رأسها الإنسان . وسيتلو هذا الرأى تقسيم « جان بياجيه » للأطوار التي يمر فيها الرضيع في إدراكه للأبعاد ثم آراء مجموعة من الباحثين في سيكولوجية رسوم الأطفال .

يقول « إيليو سميث » في كتاب « الفن والمدنية » إن تطور القدرات العقلية التي ميزت الإنسان عن بقية الحيوانات جاءت نتيجة ارتقاء الرؤية البصرية وحدتها فأصبحت العينان توجّهان جميع حركات الجسم في تآلف واحد . وحدث هذا نتيجة لتعاون حركة العينين وتدريبهما على التحرك والتكيف معاً لتريا الشيء في آن واحد بعكس ما يحدث في الحيوانات عدا القردة فإن كل عين تتحرك في اتجاه ، والرؤية لا تحدث إلا بإحدهما .

فالتدريبات مثلاً — يصعب عليها ضبط حركة العينين بحيث تقع صورة المرئي على الشبكتين في وقت واحد . والذي يحدث عادة هو أن الصورة التي تراها العين الواحدة لا تلحظها الأخرى . وفي مثل هذه الحالات نجد أن حاسة الشم والسمع هما الموجهتان للحيوان في حركاته وسعيه وراء طعامه ، والنجاة من الخطر ، فالتمكن من الرؤية المزدوجة أتاح إحكام الحركة والوصول بها إلى حد كبير من الحذق والتنوع . وعن طريق هذه الرؤية المزدوجة أيضاً يمكن تمييز اختلافات الأسطح والفوارق في القيم السطحية وذلك بعكس الحيوانات التي هي أقل منا درجة في الرقي .

إن الرؤية المزدوجة تمكننا من تفسير الأشياء التي نراها ، ومن أن نكيف أنفسنا تبعاً للظروف المحيطة بنا . وفي أثناء هذه العملية تتدرج عضلات اليد على مطاوعة العين والتعاون مع بقية عضلات الجسم في حركاتها . وعن طريق هذه المشاركة تصبح الحركة الواحدة محصلة لحملة حركات متآلفة بعضها مع بعض ومتكاملة في اطرادها .

نتقل بعد هذا إلى تقسيم « جان بياجيه ^(١) » وسنرى فيه استمراراً لرأي « إيليو سميث » القائل بأن اليد تتدرب تدريجياً على مطاوعة العينين ، فالرؤية المزدوجة هي التي توجه الجسم في حركاته المختلفة . وتعد في الوقت نفسه عاملاً مهماً لتطور الإنسان وارتقائه عن بقية الحيوانات . فهناك علاقة بين تطور الرؤية البصرية وتطور القدرات العقلية فكل منهما يتابع الآخر .

أما « بياجيه » فيبين كيف تتدرب يد الرضيع على طاعة عينيه حسب توجيهها . فهو يستعرض أبسط نوع من العلاقات الشكلية التي يدركها الرضيع ويبين كيفية تعقدها ثم يربط بين العلاقات الشكلية والحركة . وينتهي به الأمر

بأن يفسر الحركة التي يؤديها الرضيع كنوع من العلاقات الشكلية التي تخضع لتنظيم أو « جشتالت » عام . فكأن هناك صلة بين أنواع التنظيمات التي يدركها الرضيع في أثناء نموه ونوع الحركة التي يؤديها في كل طور من الأطوار التي يجتازها .

فهو يقسم مراحل إدراك الرضيع للأبعاد ، في الفترة التي تقع بين مولده والشهر السادس عشر من عمره ، إلى ثلاثة أطوار : الطور الأول منها وهو الفترة الأولى يستمر حتى الشهر الثالث ، ويمر الرضيع خلالها في أربع مراحل . والطور الثاني يمتد من الشهر الرابع حتى الشهر الثاني عشر ، أما الطور الثالث فمن الشهر الثاني عشر إلى الشهر السادس عشر .

أولاً - الطور الأول :

في المرحلة الأولى يدرك الطفل أبسط نوع من العلاقات الشكلية المقصورة على صلة الجوار ، إذ يميز نظاماً بسيطاً للأشكال المرتبة في مجال مجاور له ، فكأنه يلخص تلك العلاقات في أبسط صيغة يمكنه بها التعرفها .

وفي المرحلة الثانية يميز الطفل انفصال الأشكال بعضها عن بعض ، فقد يتلاقى بعضها ببعض أو تتداخل تداخلاً جزئياً ولكنها تحتفظ بفراديتها ، وكلما نما إدراك الطفل تيسر له تمييز أشكال أكثر عدداً تقع على مسافات متباعدة منه .

أما المرحلة الثالثة فيدرك فيها الطفل تعاقب ترتيب الأشكال كتعاقب العلاقة في ا ب ج مثلاً ، فيتمكن من إدراكها في وضع معكوس أي ج ب ا .

أما الطور الرابع ففيه يدرك الطفل ارتباط الشكل واقعاً بين غيره كإدراكه أن ب واقعة بين ا ، ج .

والطفل في الطور الأول من إدراكه الأبعاد يفسر تغير أوضاع الأشكال التي يراها بأنها هي التي تتغير وليس البعد الذي يفصله عنها . فإذا حرك رأسه خيل إليه أن جميع ما حوله يتحرك ولا يدرك أن جسمه هو الذي يتحرك وأن الأشياء المحيطة به هي الثابتة إلا في سن ٨ أو ٩ أشهر ، فكأنه في الفترة الأولى أو الطور الأول لا يفرق بين حركة الأشكال وحركة جسمه . ولذلك لا يمكنه إدراك نظام تتابع الحركة والأبعاد .

ثانياً - الطور الثاني :

أى ما بين ٤ و ١٢ شهراً، ويتميز بتوجيه العينين لحركات اليد. ففي هذا الطور يستطيع الطفل أن ينقل ما يمسكه بيده إلى اليد الأخرى كذلك يمكنه أن يعدل وضع « بزازته » المقلوبة عن طريق إدارتها في يده . أى أنه يفرق بين حركات جسمه وحركة ما حوله .

ثالثاً - الطور الثالث :

وهو الذى يستمر بين ١٢ و ١٦ شهراً يتميز باستطاعة الطفل توجيه حركاته والتعبير عن نفسه بواسطة هذه الحركات سواء بالإشارة أم بالرسم . ويمكن أن نستخلص من هذا أن الرضيع يتدرب تدريجياً على توجيه حركاته والسيطرة عليها حتى يصل إلى مرحلة يمكنه فيها توجيه أدواته .

ويفهم من هذا أن توجيه اليد بمفردها أيسر للرضيع من توجيهها وهى ممسكة بأداة حيث يحتاج الأمر فى الحالة الثانية إلى سيطرة على الأداة حتى لا تفلت من اليد ويحتاج فى الوقت نفسه إلى قلعة أخرى على توجيهها حسب الإرادة . وهكذا توصلنا هذه المشكلة إلى أول مرحلة من مراحل رسوم الأطفال التى يمسك فيها الطفل القلم ويخطط تخطيطاته الأولى . ومما يؤكد هذا رأى أن تقسيم « بياجيه » ينتهى عند الشهر السادس عشر .

وتبدأ بعض أبحاث فى رسوم الأطفال عند الشهر الثامن عشر أى بعد تقسيم « بياجيه » مباشرة . فقدرة الرضيع على نقل « بزازته » من يد إلى أخرى أو عليها فى يده يقابله اللعب بالملعقة وتحريكها فى عدة اتجاهات وكذلك إمساكه القلم والقبض عليه بجميع أصابع اليد واللعب به عن طريق خدش ورقة ما والتخطيط عليها .

رسوم الطفل فى سنتين :

تبدأ مرحلة التخطيط الآلية التى لا هدف لها ، عند الأطفال فى الثانية من عمرهم ، ويرجعها بعض المؤلفين مثل « ونتش »^(١) إلى الشهر العشرين ، ويرى بعضهم الآخر مثل « برودومو »^(٢) أنها تبدأ فى الشهر الثامن عشر . فالطفل فى

Wintsch, J. — Le dessin comme temoin du developpement mental Z. (١)

Kinderpsychiatrie, 1935

Prudhommeau, M. — Le Dessin de l'enfant, pp. 20

(٢)

هذه السن لا يدرك مغزى فراغ الصفحة ، بل إن كل اهتمامه في أثناء رسم تخطيطاته ينصب على تكرار حركة مركزية تحوم حول نقطة معينة والخطوط الناتجة عن حركة انقباض اليد أو الذراع تتميز باستمرار عن تلك التي تنتج من انبساطه .

ويرى « بورك » ^(١) أن الدافع إلى « الشخبطة » في هذه المرحلة هو التدريب العضلي والرغبة في الحركة فحسب حيث لا توجه العينان حركات اليد .

ومنذ ^(٢) ذلك الحين تمر « شخبطة » الطفل بمراحل متوالية الواحدة بعد الأخرى ، ففي المرحلة الأولى تكون غير منتظمة وذلك ناشئ عن عجز الطفل عن السيطرة على نشاطه الحركي . ثم بعد أن يتمرن الطفل على تكرار هذه « الشخبطة » مدة تقدر بحوالى ستة أشهر يكتشف العلاقة بين الحركات التي يقوم بها والعلامات التي ترسمها هذه الحركات على الورقة ، وعند ما يقوم بتكرار حركاته هذه يدرك ما له من سيطرة عليها ، ونلاحظ ذلك عند ما يوجه الخطوط التي يرسمها إلى أعلى أو إلى أسفل أو إلى اليمين أو إلى اليسار عن قصد . إلا أن « الشخبطة » في هذه الحالة تكون خليطاً من الخطوط المقصودة وغير المقصودة . والطفل يجد متعة في تحريك عضلات يده ومراقبة الخطوط التي يخططها . والخطوط الأفقية التي يرسمها الطفل أصعب من الخطوط الرأسية بالنسبة له ، وهو لا يدرك الفارق بينهما حتى بلوغه الثالثة من عمره ، وحتى في ذلك الحين لا يمكنه رسمها عن قصد . والطفل لا يمكنه رسم خط مائل مقصود قبل سن السادسة .

ننتقل ^(٣) الآن إلى بحث خصائص طور آخر من « الشخبطة » وهو طور مميز بحركة الذراع من اليمين إلى اليسار وذلك باستخدام عضلاتي الكف والساعد . والخطوط الناتجة عن ثني الذراع أقوى بصفة عامة من التي تنتج من مدّها . وفي الحالات التي تكون فيها الذراع عمودية على سطح الورقة تعمل اليد تخطيطات أفقية وبالعكس فعند ما يكون وضع الذراع أفقياً بالنسبة إلى سطح الورقة تصبح

Burk, F. — The genetic versus the logical order in drawing — Pedag Semin, (١)

1902, 9, 296

Lowenfeld, V. — Creative & Mental Growth. pp. 15.

(٢)

Eng., H. — The Psychology of children's Drawings, 1937.

(٣)

التخطيطات رأسية . وعلى كل حال فالتخطيطات تعد أساساً للرسم وتعتبر النواة التي ينمو منها الفن الخطي .

فتميز حركة ثني الذراع هي التي تؤدي إلى تطورها في اتجاهي اليمين واليسار وإلى أعلى وأسفل أكثر من غيرها ، والطفل بعد أن يتمكن من إثبات شخصيته وتأكيد ذاتيته عن طريق التكرار المستمر للخطوط التي يرسمها وعن طريق محاولته القيام برسم خطوط من نوع آخر أكثر تعقيداً ينتقل إلى مرحلة جديدة يقوم فيها بعمل خطوط دائرية مستخدماً في ذلك ذراعه بأكملها . وتتخذ الخطوط أشكالاً دائرية أو حلزونية بين سن الثانية والخامسة . وحينئذ تكتسب اليد حذقاً في أداء حركات دائرية بدون عناء في عكس اتجاه عقربي الساعة .

وترى « هلجا إنج » أن الطفل بمجرد سيطرته على حركة يده يبتكر تخطيطات جديدة مثل الخطوط المنكسرة والزوايا والحلزون والخطوط المستقيمة . وتقول « روث جريفث » إن الطفل يرسم بعد ذلك دوائر وأشكالاً رباعية بسيطة ولكنه لا يحاول جمعها في شكل واحد ، فكأن الطفل ينمي كل شكل من أشكاله على حدة لكي يستخدمها في المستقبل معاً في كليات أكثر تعقيداً . ويحاول الطفل في هذه المرحلة تقليد حركات الكبار في أثناء كتابتهم أو رسمهم . وليس في مقدور أي طفل في الثانية من عمره أن يكشف المعنى المقصود من تخطيط طفل آخر في السن نفسها .

وتعتبر مشكلتا الكتابة والرسم مشكلة واحدة بالنسبة للطفل قبل سن الثالثة . ويرى « بتشرو » أن الطفل يحاول منذ الثانية من عمره إيجاد صلات وعلاقات تربط بين الأشكال التي يرسمها ويظهر هذا في تحريفه نسبها وأبعادها واعتماده على الشفوف في التعبير عنها .

ولقد لوحظ أن للأطفال ثلاث طرق في إمساك القلم فيما بين الأشهر الأولى من عمرهم وسن الخامسة أو السادسة ، فترى الطفل يمسك القلم أولاً بقبضة يده كاملة ، وتعد هذه أيسر طريقة لتحريك القلم أو الأداة ، وتستمر عادة حتى سن الثالثة أو الرابعة ، حيث تتخذ مظهراً جديداً يشبه منقار الطائر ، فيواري الطفل القلم في باطن يده ولا يخرج منه إلا جزءاً صغيراً يظهر بين الأصابع ليستعين به في التخطيط والرسم ، وهكذا يستمر الحال حتى قرب سن الخامسة .

وينبغي أن يدرّب الطفل في هذه الفترة على الطريقة الصحيحة لإمساك القلم ، أى طريقة البالغين ، فيمسك القلم بين إبهامه وسبابته وأصبعه الوسطى بحيث تتركز نهاية القلم على التجويف الذى بين الإبهام والسبابة .

ويقول « فريمان » إن تطور المهارة اليدوية في الرسم والخط يتوقف إلى حد كبير على توجيه الأداة التى تستخدمها اليد كالقلم مثلاً ، والحدق في تحريكها في عدة اتجاهات معقدة وأساس هذا التطور متوقف على فصل حركتى الإصبعين الأولى والثانية عن حركتى الثالثة والرابعة بحيث تمسك الإصبعان الأوليان أداة الرسم أو الكتابة فتتحرك تبعاً لهما ، وفي الوقت نفسه تتركز على الإصبعين الآخرين وعلى بقية اليد . والقدرة على إمساك أداة ما بطرف السبابة والوسطى والإبهام صفة من صفات الإنسان النامى . أما في حالة الأطفال الحديثى السن وعند القدرة فنجدهم يقبضون على الأشياء بأربع أصابع معاً ، بدون استخدام الإبهام ، ويتوقف مقدار الحدق في الرسم والخط على القدرة على إشراك جميع عضلات الجسم في حركة إيقاعية متوافقة .

ويمكن التمثيل لأطوار حركة اليد السالفة الذكر بخمس نماذج من الصلصال من صنع بعض تلاميذ السنة الأولى بالمدارس الابتدائية متوسط سنهم ٨ سنوات . فالشكل الأول كرة قطرها حوالى سنتيمترين ويتناسب حجمها مع قاع يد الطفل في مثل هذه السن . وقد ينتج هذا النموذج من ضغط قطعة من الصلصال بين اليدين وتحريك مفاصل الساعد والكتف في حركة دائرية بدون استخدام مفاصل اليدين والأصابع ، وهذه الحركة بدائية لا تأتى بتنوع كبير في الأشكال والأحجام التى تنتجها . فقد يشكل التلميذ الواحد عشرات من هذه الأشكال الكروية وقلما نلاحظ فيها الفوارق المميزة ، كما نجد تشابهاً ظاهراً بين الأشكال الكروية التى يعملها التلميذ الواحد والأشكال نفسها من صنع تلاميذ آخرين في السن نفسه . فلو أعطينا تلاميذ فصل في السنة الأولى أو الثانية بالمدارس الابتدائية درساً عن بائع البطيخ مثلاً فإن معظم نماذج البطيخ ستكون في حجم واحد ، وقلما نلاحظ فيها فوارق شخصية . والنموذج الكروى الذى يشكله الطفل بالصلصال أشبه بالخطوط الدائرية لأنها مقصورة على الحركة نفسها ، ولا تتميز فيها شخصيات التلاميذ .

والشكل الثانى أسطوانة طولية قطرها ١ سم وطولها حوالى ٦ سم . وهذه الأطوال

تناسب مع قطر أصابع الطفل وعرض كفه . وينتج هذا الشكل من ضغط قطع الصلصال على منضدة أو سطح صلب ودفعها إلى الأمام والخلف بيد واحدة مع تحريك عضلتي الكتف والساعد .

والشكل الثالث أسطوانة مفلطحة ذات سمك لا يتجاوز $\frac{1}{4}$ أو $\frac{3}{4}$ سم وقطرها حوالي ٥ سم أى بحجم كف الطفل في السنة الأولى الابتدائية ، وهي ناتجة من تحريك اليد في حركة مشابهة لحركة تشكيل الكعك التي تستخدم فيها عضلات الكتف والساعد فقط . فكأن الأشكال الثلاثة السالفة الذكر جميعها من النوع نفسه لأنها مقصورة على تشغيل العضلتين كلتيهما .

والشكل الرابع يمثل نبات الكرب صنع التلميذ في حجم يتناسب مع حجم يده بحيث يدخل في قبضتها . وميزة هذا الشكل أن أصله أسطوانة غليظة قطرها $3\frac{1}{4}$ سم تقريباً وارتفاعها ٥ سم تقريباً ، وقد أمسكها التلميذ في يده اليمنى وضغط على سطحها العلوى بأصابعه الأربع حتى غرست في الصلصال وتمدد الجزء العلوى منها متخذاً شكلاً منظماً .

ونلاحظ أن التلميذ في هذه العملية استخدم شيئاً زائداً عن العمليات السابقة فاستخدم عضلات أصابعه الأربع مضافة إلى يده وساعده وكتفه وحرك الجميع في آن واحد ليحصل على النتيجة الأخيرة .

والشكل الخامس يمثل نبات الكرب وقد بدأ في تطوره من شكل أسطوانة تناسب في أطوالها وأحجامها مع إصبع الإبهام عند الطفل ، ثم أمسكت اليد اليسرى الجزء الأدنى من الأسطوانة وقبضت الأصابع اليمنى الخمس على السطح العلوى منها وعن طريق حركة دودية كون ضغط الأصابع الأربع نتوءات أسطوانية صغيرة . ونلاحظ في هذه الحركة الأخيرة تعاوناً وثيقاً بين اليدين وعضلات اليد اليمنى من الكتف حتى الأصابع . وهذه الحركة بدون شك أرقى من الحركات البدائية السابقة كلها .

نستخلص من جميع هذه الآراء أن هناك نوعين من الرؤية البصرية ، أحدهما رؤية منفردة كالتى نصادفها عند معظم الحيوانات ، والثانى رؤية مزدوجة وهى أرقى من الأولى إذ تصبح الموجه الأساسى لحركات الجسم ولا سيما اليدين .

ثم ينتقل الحديث بعد هذا إلى ربط الحركة بالرؤية المزدوجة ، فنصادف

عند الأطفال الصغار انفصالاً بين حركة الجسم والرؤية المزدوجة . فلا يتأتى هذا الربط إلا بعد مران طويل . والذي نلاحظه في هذه الأثناء أن انفصال حركة اليد عن توجيه العينين يؤدي عادة إلى حركة آلية قلما تتنوع كالتخطيطات الآلية . وتنقلنا هذه المشكلة إلى دراسة صلة التخطيطات بنوع العضلات التي تتعاون في أدائها . فهناك حركات مبسطة تؤديها العضلة وأخرى معقدة تتعاون في أدائها جملة عضلات في وقت واحد ، فبدلاً من أن تنفرد عضلة واحدة بتحمل العبء كله في أثناء العمل ، تتعاون معها أخرى بحيث تصبح الحركة أيسر على اليد . وراحة اليد ويسرها في أداء أي نوع من الحركات يزيد طاعتها وتعاونها مع العينين .

الطلبة الغرباء الذين يقيمون في أسيوط

للأستاذ محمد كامل النحاس
عميد كلية المعلمين

توزيع الطلبة بالنسبة لأعمارهم :		
من سن ١١ إلى ١٣,٩	٣١ طالباً	
» » ١٤ » ١٦,٩	٨٠ »	
» » ١٧ » ١٩,٩	٦٢ »	
» » ٢٠ » فأكثر	٢٣ »	
المجموع الكلى ١٩٦		»

ونسبة الفريق الأول من هؤلاء إلى الطلبة الغرباء جميعاً الذين يقطنون أسيوط كنسبة ٣١ : ١٩٦ أى ١٥,٨ ٪ وهؤلاء لا يزالون على هامش المراهقة أو يجتازون دور ما قبل المراهقة .

ومعنى هذا أن ٣١ طفلاً (من مدرسة أسيوط الثانوية وحدها) يعيشون غرباء في مدينة كبيرة لا رقيب عليهم ولا مرشد لهم في الوقت الذى تفتح فيهم ميول جديدة وتقترب عقولهم وبعض غرائزهم الهامة من النضوج .

ونسبة الفريق الثانى كنسبة ٨٠ : ١٩٦ أى ٤٠,٨ ٪ وهؤلاء قد بدأوا فعلاً دور المراهقة الخطير الملئ بأنواع الصراع ، والذى تنضج فيه غريزتهم الجنسية كما ينضج تفكيرهم وذكاؤهم ، ويبدءون نمواً جسمى سريعاً . ولذلك يكونون بأشد الحاجة إلى عناية كبرى بصحتهم وأخلاقهم ولكن الظروف تحتم عليهم أن يقضوا أكثر هذه الحقبة من حياتهم بعيدين عن الأهل أو من يقوم مقام الأهل عرضة لتيارات مختلفة كثيراً ما تترك في أجسامهم وتفوسهم جروحاً عميقة يصعب بل يستحيل في بعض الأحيان أن يبرءوا منها .

ونسبة الفريق الثالث ٦٢ : ١٩٦ أى ٣١,٧ ٪ وهؤلاء لا يزالون يجتازون

دور المراهقة ولا يزالون أيضاً بحاجة كبيرة إلى رقابة وإرشاد .

أما الفريق الأخير فنسبته ٢٣ : ١٩٦ أى ١١,٧ ٪ وهؤلاء طلبة قد جاوزوا سن المراهقة ويمكن أن يطمأن إليهم بعض الشيء من حيث معيشتهم وحدهم ، ولكنهم قد يقاسون صحياً من نوع الحياة التي يحيونها وقد يقاسون أخلاقياً من وجودهم وحدهم يعاركون نزوات الشباب التي قد تجد الفرصة مناسبة لأن تجرفهم في تيارها ، وليس معهم من يستطيع أن يخلصهم منها ، ويشد أزرهم في مقاومتها .

من كل هذا يتبين أن هؤلاء الغرباء جميعاً بحاجة ملحة إلى رعاية وعناية وإرشاد ولن يتوفر هذا مع نوع الحياة التي يعيشونها بعيدين عن الأهل والأقارب وعن إرشاد المربين لهم .

الناحية الصحية :

(أ) دل البحث على أن ٦٤ طالباً قد نخلت مساكنهم من المياه الحارة أى بنسبة ٣٢,٦ ٪ من الطلبة الغرباء الساكنين بأسيوط . ومعنى ذلك أن حوالي ثلث هؤلاء الطلبة معرضون لأن يستعملوا في شربهم ونظافتهم ماء غير تقي وبطريقة غير صحية مما يعرضهم لمختلف العدوى والأمراض . كما أنهم لا يستطيعون أن ينعموا بقسط واف من النظافة والاستحمام وذلك لتحديد مقدار الماء تحت يدهم .

(ب) اتضح أن ١٣٩ طالباً يستعملون دورات مياه مشتركة أو مراحيض عامة أى بنسبة ٧٠ ٪ ومعنى ذلك أن هذه النسبة الكبيرة تستعمل دورات لا يعنى بها مطلقاً من حيث النظافة ثم أن اشتراك الطالب في الدورات مع غيره من السكان أو أفراد الأسرة التي يقيم بينها قد يعرضه لبعض المفاسد الخفية .

(ج) تبين أن عدد الطلبة الذين يستعملون مصابيح بترول للإضاءة ١٢٢ طالباً بنسبة ٦١,٢ ٪ وهؤلاء معرضون لضعف البصر ولفساد جو الغرفة التي يسكنونها خصوصاً في الشتاء حين تقفل جميع منافذ الغرفة ليلاً لتحفظ بشيء من الدفء .

(د) اتضح أن ١٧٠ طالباً بنسبة ٨٦,٧ ٪ يسكنون غرفاً أرضيتها من بلاط أو أسمنت أو تراب ، ومعنى ذلك أن هؤلاء معرضون في الشتاء لما يتسبب

عن هذه الأرضيات من رطوبة قد تؤثر في صحتهم تأثيراً سيئاً بل ومزمناً .
(هـ) وجد أن ٦١ طالباً بنسبة ٣١,١ ٪ يسكنون غرفاً لا تلتخلها الشمس مطلقاً وليس أضر من ذلك على صحة هؤلاء الناشئين .

(و) تبين أن هناك طلبة لا ينامون على أسرة وعددهم ٣٧ أى بنسبة ١٨,٨ ٪ ووجد أن ١٥ من هؤلاء يسكنون غرفاً ليست أرضيتها من خشب وليس لديهم أيضاً الغطاء الكافى ، كما وجد أن ١٥ آخرين من هؤلاء يسكنون غرفاً ليست أرضيتها من خشب وهى فى الوقت نفسه محرومة من أشعة الشمس .
(ز) وجد أن ٤٢ طالباً أى بنسبة ٢١,٤ ٪ ليس لديهم غطاء كاف يقيهم برد الشتاء .

(ح) وجد أن ٣٤ طالباً يتناولون طعامهم فى محلات الأكل العامة وجلهم يترددون على المحلات الفقيرة التى تفتقر للوسائل الصحية . كما وجد أيضاً أن عشرة آخرين يتناولون طعامهم أحياناً فى المنزل وأحياناً أخرى فى تلك المطاعم الرخيصة .

ومعنى ذلك أن حوالى ٢٢,٥ ٪ من الطلبة يتناولون طعامهم فى محلات تسمى ولا شك لصحتهم بل قد تسبب لهم أمراضاً معوية خطيرة .
ووجدنا من البحث أيضاً أن أغلبية الطلبة لا يسكنون غرفاً مستقلة بل يشاركون فى الغرفة شخص أو اثنان أو ثلاثة بل وستة فى بعض الأحيان .
وفىما يلى إحصاء عن ذلك استخرجناه من البحث : —

عدد	طالب واحد فى الغرفة
٤٠	طالبان
٨٠	ثلاثة
٤٤	أربعة
١٨	خمسة
٥	ستة
٣	سبعة
١	

ومعنى ذلك أن نسبة الطلبة الذين لا يستقلون بغرفة خاصة بكل منهم

هي ٧٧ ٪ وهذا ولا شك يعرضهم لأضرار صحية وخلقية خصوصاً إذا راعينا أن أكثر الغرف التي يسكنونها ضيقة وأنهم يشاركون طلبة أو أشخاصاً ليسوا في سنهم أو لا يمتنون لهم بصلة القرى .

ولقد وجدنا أن ٨٧ طالباً من هؤلاء أى بنسبة ٥٧,٥ ٪ يسكنون مع أفراد أكبر بكثير من سنهم . كما وجدنا أمثلة مخزية لاختطاف المشرفون الاجتماعيون عند زيارتهم للطلبة في مساكنهم فمثلاً لوحظ أن طلبة ثلاثة يأكلون ويستذكرون وينامون في غرفة مساحتها ٣٢,٥ متراً مربعاً كما لوحظ أن أربعة طلاب ينامون في غرفة واحدة ليس بها سوى ثلاثة أسرة ، كما وجدنا طالباً في السنة الأولى عمره ١٤ سنة يسكن في غرفة مع طالبين في معهد آخر لا يقل عمر كل منهما عن ٢٠ سنة .

ومن بين ملاحظتنا : —

(أ) تسكن الأغلبية الساحقة من الطلبة في أحياء فقيرة تنتشر فيها المقاهي البلدية بشكل يسترعى النظر وأغلب الطلبة يترددون على هذه المقاهي التي يكثر فيها تعاطي المخدرات ولعب القمار مما يعرضهم لأخطار خلقية شنيعة .

(ب) يجالس الكثيرون من الطلبة أشخاصاً أكبر سناً منهم ومن غير أوساطهم مثل العمال وصغار الموظفين .

(ج) قذارة مداخل المنازل ودرجها وتراكم البراز فيها وانتشار الذباب والحشرات الضارة الأخرى بسبب ذلك .

(د) في المساكن التي ليس بها مياه جارية . يستعمل الطلبة الزير ، ويشاركهم فيه سكان آخرون . بل لوحظ أنه قد يشترك في استعمال الزير الواحد عشرة أشخاص وقد وجدت بعض الأزيرة قدرة جلدأ وليس عليها غطاء ولا يهتم أحد بنظافتها .

(هـ) فضيلاً عن الأضرار التي تنتج من استعمال مصابيح البترول في الإضاءة فإن المصابيح التي يستعملها بعض الطلبة ضعيفة لا تتجاوز قوتها ١٥ شمعة مما يزيد من الأضرار التي سبق ذكرها .

(و) نتيجة لعدم وجود حمامات في الكثير من المساكن ، يضطر الطلبة للاستحمام في المراحيض القذرة .

(ز) ليس لدى الكثير من الطلبة مناضد يأكلون ويستذكرون عليها فيضطرون للانحناء على كتبهم مما يؤدي إلى تقوس ظهورهم في مرحلة المراهقة التي يزداد النمو الجسمي سريعاً فيها .

(ح) يضطر عدد من الطلبة لاستعمال « وابور الجاز » للطبخ أو صنع الشاي في الغرفة التي يسكنونها مما يجعل جوها فاسداً فضلاً عن تعرضهم للخطر نتيجة لذلك . وقد قرر المشرفون أن رائحة بعض الغرف تعافها النفوس .

(ط) أكثر الطلبة الغرباء يقومون على خدمة أنفسهم فهم الذين يقومون بتنظيف مساكنهم وشراء ما يلزمهم وطهي طعامهم إلى غير ذلك . وهذا ولا شك يستنفد جزءاً غير قليل من وقتهم ونشاطهم قد يكونون بحاجة إليهما في دراساتهم . هذه هي بعض الملاحظات التي أبدتها حضرات المشرفين الاجتماعيين وهي تصور الجو الذي يعيش فيه الطلبة — جو فاسد من الناحية الصحية ومفسد من الناحية النفسية والحلقية ومعطل للدراسة التي تغربوا من أجلها .

نفقات الطالب :

وقد حاولنا أن نعرف مقدار ما يتكلفه كل طالب من نفقات المعيشة وحولنا المساعدات العينية التي تأتي لهم من أهلهم مثل الخبز والبيض والسمن والحب وغير ذلك إلى نقود وفيما يلي بيان ذلك :

مقدار الدخل شهرياً	عدد الطلبة	مقدار الدخل شهرياً	عدد الطلبة	ملاحظات
اقل من جنيه	٥	٩ — ١٠	٢	
ج ج				
من ١ — ٢	٢٦	١٠ — ١١	٤	
» ٢ — ٣	٤٦	١١ — ١٢	—	
» ٣ — ٤	٣٦	١٣ — ١٤	١	
» ٤ — ٥	٢٣	١٤ — ١٥	١	
» ٥ — ٦	١٩	١٥ — ١٦	—	
» ٦ — ٧	١٠	١٦ — ١٧	—	
» ٧ — ٨	٩	١٧ — ١٨	١	
» ٨ — ٩	٩	٢٠ — ٢١	١	

من هذا يتضح أن متوسط دخل الطلبة هو ٤,٤ جنيه شهرياً وأن نسبة الطلبة

الذين دخلهم أقل من ٥ جنيه هو ٦٩,٤ ٪ وأن نسبة الطلبة الذين دخلهم أكثر من ٥ جنيه هو ٣٠,٦ ٪ .

وحاولنا بعد ذلك تقدير ما يتكلفه الطالب شهرياً لو أن الوزارة أو المدرسة أو أية هيئة أخرى فكرت في إنقاذ هؤلاء الغرباء من نوع الحياة الكثيرة التي

يعيشها الكثير منهم فوجدنا أن الطالب يتكلف ٤,٦٠٠ ^{مليم جنيه} شهرياً ببيانها كالاتى : —

٢,٤٠٠ ^{مليم جنيه} شهرياً للغذاء مع ملاحظة أنه يتعاطى وجبة الظهر خمسة أيام في الأسبوع بالمدرسة على نفقة الوزارة

٠,٤٠٠ » غسيل ومكوى .

٠,١٠٠ » وقود وصابون .

٠,٣٠٠ » إضاءة .

٠,١٥٠ » ماء .

٠,٢٥٠ » خدمة .

١,٠٠٠ » مسكن .

٤,٦٠٠

ولو حسبنا مقدار الإعانة التي يمكن أن تدفع للطلبة الغرباء الفقراء الذين

يقل دخلهم عن ٤,٦٠٠ ^{مليم جنيه} طبقاً لحلول الدخل الموضح من قبل نجد أنها تساوى

^{مليم جنيه}

١٨٩٦,٨٠٠ .

عدد الطلبة شهر عدد الطلبة شهر

٣٦ × ١١٠ — ٨ × ٤٦ × ٢١٠ — ٨ × ٢٦ × ٣١٠ — ٨ × ٥ × ٣٦٠

٨ — ١٠ × ١٠ × ٢٣ × ٨ .

ولو أمكن أن يتبرع المجلس البلدى للمدينة بالإضاءة والمياه للطلبة الغرباء

عدد الطلبة أشهر مليم جنيه

لوفر ذلك مبلغاً كبيراً قدره ١٩٦ ٤٥ ٨ أى ٧٠٥,٦٠٠ .

ولو تبرعت الوزارة بالخدمة (وقد حسبنا لها ٢٥٠ مليم شهرياً للطالب

الواحد) بمعنى أن يكون القراشون اللازمون وكذلك الطباخون على نفقة الوزارة

لوفر ذلك مبلغاً قدره ١٩٦ . ٢٥ ^{شهر} ١٢ ^{جنيه} أى مبلغ ٥٨٨ .

مليم جنيه

وبذلك يوفر هذان البندان حوالى ١٢٩٣,٦٠٠ .

ويكون المبلغ اللازم دفعه على ما يدفعه الطلبة حوالى ٦٠٠ جنيه سنوياً وأعتقد أن بالإمكان تدبير هذا المبلغ دون اللجوء إلى جمع تبرعات من الأعيان . قد تمس كرامة الطلبة فضلاً عن أنها قد لا تكون إعانة ثابتة يعول عليها . وإذا كان بالإمكان إقناع صاحب المسكن الذى يؤجر لإقامة الطلبة بالتبرع بأجره لهم أو يجزء منه فإن الوزارة لن تتكلف شيئاً مطلقاً فى سبيل رعاية هؤلاء الطلبة .

وأكثر من هذا فإنى أعتقد أن الآباء الذين يصرفون على أبنائهم مبالغ ضئيلة مثل من جنيه إلى ثلاثة أو أربعة يدفعون عن طيب خاطر أكثر من ذلك عندما يعلمون أن أبنائهم سيلقون كل رعاية وسيعيشون فى مساكن نظيفة مريحة ، وسيتناولون غذاء صحياً .

وحبذا لو بدأت الوزارة برعاية الطلبة الغرباء فى مدينتين أو ثلاثة على سبيل التجربة ثم تعمم المشروع بعد ذلك على نطاق واسع . وسأنتقل الآن للكلام عن الطلبة الغرباء فى أسيوط الثانوية الذين لا يسكنون المدينة بل ينتقلون من قراهم وبلدانهم يومياً لتلقى دراساتهم ثم يرجعون ثانية إلى محال إقامتهم .

الطلبة الغرباء الذين يسافرون يومياً إلى بلادهم

حصرننا عدد هؤلاء الطلبة فوجدناه ١٣٤ طالباً أى بنسبة ٨,٣ ٪ من طلبة المدرسة جميعاً وبنسبة ٣٨,٨ ٪ من مجموع الطلبة الغرباء .

وقد وجدنا أن هؤلاء جديرون بالبحث بعد أن استرعى نظرنا ما يتكبدون من متاعب ومشاق كثيرة وضياح للوقت ونفقات فى السفر ، وتعرض للأمراض .

وفيما يلي بيان بتوزيع هؤلاء الطلبة بالنسبة لأعمارهم : —

العمر	العدد	ملاحظات
من ١١ — ١٣,٩	١٠	يعتبر هؤلاء في دور ما قبل المراهقة
» ١٤ — ١٦,٩	٤٦	» » » » المراهقة
» ١٧ — ١٩,٩	٥٧	بعض هؤلاء لا يزال في دور المراهقة
» ٢٠ فصاعداً	١١	هؤلاء اجتازوا دور المراهقة
العدد الكلي	١٢٤	

ومن الجدول السابق يتبين لنا أن الفئة الأولى وتتكون من عشرة طلاب فئة صغيرة السن من الصعب عليها أن تتحمل بسهولة مشاق الانتقال والسفر يومياً مرتين .

والفئة الثانية تتكون من طلاب دخلوا دور المراهقة وهو دور نمو سريع يستنفد جزءاً غير قليل من نشاطهم وهم أحوج ما يكون للراحة وأحوج ما يكون لأن يحافظ على صحتهم .

والفئة الثالثة لا يزال بعضها يجتاز دور المراهقة .

أما الفئة الرابعة (١١ طالباً) فقد انتهت من دور المراهقة وتستطيع تحمل بعض المتاعب إلى حد ما .

الوقت الضائع في السفر :

ولقد حصرنا مقدار الوقت الذي يضيع على الطلبة في الانتقال وفي انتظار وسائل الانتقال وفيما يلي جدول يبين ذلك : —

الزمن	عدد	الزمن	عدد	ملاحظات
أقل من ساعة	٢	من ٣ إلى ٤ ساعة	٢٧	الطلاب
من ساعة إلى ساعتين	٣٨	من ٤ ساعات فأكثر	١٥	
من ساعتين إلى ثلاث	٤٢			

ويتبين من هذا الجدول أن ٣٨ طالباً أي بنسبة ٣٠,٦ ٪ من الطلبة الغرباء المتنقلين (١٢٤) يضيعون من وقتهم بين ساعة وساعتين في السفر يومياً فضلاً عما يتجشمون من تعب الانتقال نفسه .

وأن ٨٤ طالباً يضيعون من وقتهم أكثر من ساعتين يومياً في الانتقال بل أن بعضهم يضيع أربع ساعات وأكثر من أربع ساعات ونسبة هؤلاء إلى الطلبة الغرباء المتنقلين ٦٧,٧ ٪ وهي نسبة كبيرة .

ويدخل في هذا الوقت الضائع وقت يصرفه الطالب في انتظار طريقة المواصلات وقد يدعوه ذلك للتسكع حتى يحل موعد ركوبه وقد يحدث في هذا الوقت ما ينسئ إلى أخلاقه .

وفضلاً عن ذلك فإن هؤلاء الطلبة جميعاً أو جلهم لا يستطيعون الانخراط في الجمعيات المدرسية المختلفة التي تبدأ نشاطها في الغالب بعد انتهاء اليوم المدرسي وبذلك يحرمون من دعامة هامة من دعائم التربية والتثقيف التي لها أكبر الأثر في تكوين الطالب وإشباع ميوله المختلفة في دور المراهقة الخطير الذي يمر به وفي بناء أخلاقه وتكوين شخصيته وتقوية صحته .

محال إقامة الطلبة وبعدها عن أسيوط :

وقد حصرنا الجهات التي يقيم الطلبة فيها وبعد كل منها عن مدينة أسيوط وفيما يلي بيان بذلك : —

عدد الطلبة	بعدها عن أسيوط	محل الإقامة	عدد الطلبة	بعدها عن أسيوط	محل الإقامة
٢	٢٤ كيلومتر	أبو تيج	١	٢ كيلومتر	عزبة الملجا
٢٠	» ٣٠	منفلوط	٤	» ٣	نزلة عبد الله
١	» ٣٥	النخيلة	١	» ٣	بنى مر
٢	» ٣٥	ساحل سليم	١١	» ٥	الواسطة
١	» ٣٦	صدفا	١	» ٨	المعصرة
١	» ٤٥	البدارى	٣	» ٩	علوان
١	» ٤٥	القوصية	١٤	» ١٤	منقبلد
١	» ٥٠	طما	٤٥	» ١٥	أبنوب
٦	» ٦٠	نزالي جنوب	٥	» ١٦	بنى زراح
١٢٤			١	» ١٩	أولاد راتق
عدد الطلبة			٣	» ٢٣	الحواتكة

وأغلب هذه البلدان ليست واقعة على طريق السكة الحديد ولا يمكن الوصول إليها بالقطار .

وسائل الانتقال :

والجدول الآتي يبين وسائل المواصلات التي يأخذها الطلبة في غدوهم ورواحهم : -

وسيلة المواصلات	عدد الطلبة	ملاحظات
أتوبيس	١٦	بعض الطلبة يستعملون علاوة
تاكسي	٥١	على وسيلة المواصلات الموضحة
سيارة خاصة	٣	وسيلة أخرى للوصول إلى محال
قطار	٤٠	إقامتهم مثل الدواب أو العربات
مركب	٧	
دراجة	٧	
	١٢٤	مجموع الطلبة

ولا بد أن أذكر هنا شيئاً عن المصاعب التي يتجشمها الطلبة من وسائل المواصلات نفسها فالأوتوبيسات مثلاً قدرة تزدحم كثيراً بالركاب ويعرض الإنسان فيها لأخطار صحية كثيرة ولعدوى بعض الأمراض التي قد يكون بعض الركاب مصابين بها . وفضلاً عن ذلك فليس لها مواعيد محددة وفي بعض الأحيان تتعطل في الطريق مدة طويلة ويضيق على الطالب من جراء ذلك بعض الدروس وحتى القطارات ، فقلما تأتي في مواعيدها الرسمية أو تقوم في المواعيد المحددة لها ، وقد يصل تأخرها عن مواعيدها إلى أكثر من نصف ساعة .

أما سيارات التاكسي فهي قديمة قدرة محطمة النوافذ، ويعرض الطلبة فيها لأمراض كثيرة من جراء الأتربة التي تنفث إليها ومن جراء تيارات الهواء الباردة في الشتاء .

وفضلاً عن ذلك فإن أصحابها يشحنونها بإضعاف طاقتها من الركاب ،
فبالرغم من أن السيارة لا تتسع لأكثر من أربعة أشخاص أو خمسة بشيء من
التضايق لكل راكب فإن أصحابها يجلسون فيها عدداً يصل إلى ١٢ فأكثر .
وكثيراً ما تتعطل في الطريق ويضيق على الطلبة جزء كبير من يومهم المدرسي .
وقد تبيننا من الاستفتاء عدد ركاب كل تاكسي يشترك الطالب فيه
كما تبين لنا أن بعض الطلبة يقفون على رفوف السيارة من الخارج مما يعرضهم
لأخطار كثيرة أو على الأقل لأمراض مختلفة .

والجدول الآتي يبين عدد ركاب كل تاكسي أو حمولته من الأشخاص .

عدد ركاب التاكسي	عدد الطلبة المشاركين فيه	عدد ركاب التاكسي	عدد الطلبة المشاركين فيه	ملاحظات
٧ أشخاص	٢	١٠ أشخاص	١٦	
٨	٣	١١ شخصاً	٧	
٩	٨	أكثر من ١٢ شخصاً	٣	
			٥١ مجموع الطلبة	

ومن هذا الجدول يتبين أنه ما من طالب واحد من الواحد والخمسين طالباً
الذين يستعملون التاكسي طريقة لمواصلاتهم يجلس في شيء من الراحة بل أن
٤٦ طالباً من الواحد والخمسين بنسبة ٩٠,٢٪ يشترك كل منهم في تاكسي
محمل بتسعة أشخاص فأكثر .

ولقد ذكر الطلبة أنواع المتاعب والمضايقات التي يتعرضون لها من أسفارهم
اليومية وحصرناها في الجدول الآتي :-

متاعب السفر :

المتاعب والمضايقات	عدد الطلبة الذين يشكون منها	أنواع المتاعب والمضايقات	عدد الطلبة الذين يشكون منها	ملاحظات
كثرة النفقات	٥٠	ضيق وقت طويل سدى	٦٦	
الازدحام	٦٧	الحر	٤٧	
عدم توفر المواصلات	٢٥	البرد	٦٨	
عدم انتظام المواعيد	٦٣	تهديد بالاعتداء	١٥	
الإرهاق والتعب	٤٥	متاعب أخرى مختلفة	٨	
عدم القدرة على الاستدكار	٦٨	لامتعاب ولا مضايقات	٢٦	

والأمثلة عن المتاعب الأخرى المختلفة هي الخوف من الغرق لمن يستعملون المراكب والشجار بين الطلبة والركاب الآخرين في الازدحام والتعطل الذي يحدث في وسيلة المواصلات وغير ذلك .

ويتبين من ذلك أن ٢٠,٩ ٪ من الطلبة الغرباء المتنقلين لا يشكون متاعب أو مضايقات ويشكو ٧٩,١ ٪ من الكثير منها وأن الطالب الواحد يشكو من نوع من أنواع المتاعب والمضايقات وأن ٦٩,٣ ٪ (نسبة ٦٨ : ٩٨) متعبين) يشكون من أنهم لا يستطيعون الاستدكار نتيجة ما يلقون من متاعب في هذه الأسفار اليومية التي يقومون بها .

وبالنسبة العاشر من المتاعب المبينة بالجدول وهو التهديد بالاعتداء يعني أن ١٥ طالباً مهددون بالاعتداء لثأر قديم بين أسرهم وأسرهم أخرى . وأعتقد أن الجدول السابق يبين بوضوح ما يتجشمه معظم هؤلاء الطلبة الغرباء من مشاق وأخطار كثيرة .

نفقات الطالب في السفر :

وقد ذكر عشرة طلاب أنهم لا ينفقون شيئاً مقابل أسفارهم وقد تبين أن ثلاثة من هؤلاء يستعملون سياراتهم الخاصة . أما الباقون فيستعملون سيارات الجيش (لمنقباد) أو اشتراكات مجانية تمنح لهم بحكم وظائف أولياء أمورهم أو دراجات يملكونها .

أما الخمسون طالباً الذين يشكون كثرة النفقات (بنسبة ٥٠ : ٩٨ أى ٥١ %) فقد حصرنا مقدار ما ينفقه كل منهم فى مواضلاته والجدول الآتى يبين ذلك :

ملاحظات	عدد الطلبة الذين ينفقونها	النفقات الشهرية بالقرش	عدد الطلبة الذين ينفقونها	النفقات الشهرية بالقرش
	٨	من ٢٥٠ - ٣٠٠	٣	أقل من ٥٠ قرشاً
	٢	من ٣٠٠ - ٣٥٠	٢١	من ٥٠ - ١٠٠
	١	من ٣٥٠ - ٤٠٠	٢٤	من ١٠٠ - ١٥٠
	١	من ٤٠٠ فأكثر	٣٣	من ١٥٠ - ٢٠٠
	١٠	صفر	٢١	من ٢٠٠ - ٢٥٠
	١٢٤	مجموع الطلبة		

(يتبع)

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

السنة السادسة مايو سنة ١٩٥٤ العدد الرابع

فهرس

صفحة

١	للاستاذ إسماعيل محمود القباني	سياسة التعليم الجديدة
٨	للككتور أحمد محمود طنطاوى	مواجهة مشكلات التعليم
١٦	للاستاذ محمد خيرى حرقى	تجربة العناية بالتربية الخلقية
٢٣	للككتور منير كامل	نحو سياسة أفضل لبناء المناهج المدرسية
٣٢	للككتور محمد الشيبى	التربية الفنية وعلاقتها بالتربية الأساسية
٤٥	للككتور محمد جمال صقر	الطفل الحجول
٤٩	للاستاذ خطاب عطية	مدارس المعلمين الريقية ومناهجها
٥٦	للاستاذ سامى إبراهيم	حلقات الدراسة للمدرسين الذين فى الخدمة
٦٣	للككتور أحمد أبو العباس	امتحانات الحساب
٦٨		من عجائب المقدرة الحسابية
٧٢	للاستاذ محمد كامل النحاس	من تقرير عن الطلبة الغرياء بأسسوط
٨١	للككتور الدمرداش عبد المجيد مزراحان	كتاب العلوم ورسائله
٨٨		بعض آراء فى التربية الخلقية

صحيفة التربية

العدد الرابع

مايو سنة ١٩٥٤

السنة السادسة

سياسة التعليم الجديدة*

٢

٨ - اختيار التلاميذ للتعليم الثانوى :

قلت إن السياسة التعليمية الجديدة تقصر التعلم الثانوى فى مدارس الحكومة والمدارس الحرة المجانية على ذوى الاستعدادات . ومعنى هذا أنه لابد من عملية انتقاء تجرى على التلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق به لاختيار ذوى الاستعداد منهم .

وقد قسم التعليم الثانوى إلى مرحلتين ، مرحلة إعدادية يشترك فيها جميع التلاميذ ومدتها ٤ سنوات ، ومرحلة نهائية تتنوع فيها الدراسة على حسب ما تتكشف عنه ميول التلميذ واستعداداته ومدتها ٣ سنوات . ونحن فى حاجة إلى عملية انتقاء عند بداية المرحلة الأولى منهما ، وعملية توجيه عند بداية المرحلة الأخيرة .

وأصلح الطرق للانتقاء - لو أمكن الاطمئنان إلى توافر الدقة والموضوعية فيها - هى طريقة الاعتماد على الأحكام التى تستخلص من تتبع أحوال التلاميذ طول مدة الدراسة وتسجيل ملاحظات المدرسين عنهم . ولكن الاطمئنان إلى هذه الأحكام لا يتوافر قبل مضى زمن ، تتحسن فيه أحوال المدارس ، وتتهياً للمدرسين أسباب الدراسة الشخصية لكل تلميذ ، ويكتمل تدريبهم عليها .

(*) الجزء الثانى من خلاصة المحاضرة التى ألقاها الأستاذ إسماعيل محمود القبانى بالجمعية الجغرافية يوم الخميس ١٢ نوفمبر سنة ١٩٥٣ بدعوة من جمعية المعلمين .

ولذلك جعل الاختيار في الوقت الحاضر على أساس امتحان القبول ، يدخله كل من آنس في نفسه حسن الاستعداد له من تلاميذ المدارس الابتدائية ، مع وضع حدود معقولة للسنة حتى يصبح الامتحان مسابقة عادلة تتساوى فيها الفرص للحصول على الأماكن الموجودة . فإدام الغرض من الامتحان هو اختبار الاستعداد لمواصلة الدراسة في المستقبل لا اختبار ما حصله التلميذ في الماضي ، فليس مما يدل على حسن الاستعداد أن يصل التلميذ في سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة مثلاً إلى مستوى التحصيل الذي وصل إليه زميله في سن العاشرة أو الحادية عشرة . ومهما قيل عن عيوب الامتحانات ، فليس لدينا في الوقت الحاضر وسيلة عامة أصلح منها للاختيار ، وهي لا تزال الوسيلة العملية المعترف بها في العالم أجمع لاختيار الطلاب في مثل هذه الظروف .

وقد جعل امتحان المسابقة للتعليم الثانوي على أساس مناهج الفرق الأربع الأولى من التعليم الابتدائي ، وذلك لاعتبارات هامة لا داعي للدخول فيها الآن . واشترط لدخول الامتحان ألا تقل سن التلميذ عن ١٠ سنوات ولا تزيد على ١٢ سنة ، وبذلك تتاح الفرصة للتلميذ الشاب كي ينتقل إلى التعليم الثانوي من غير تعطل ، ولن لا يبلغ هذه المرتبة من الذكاء ، أو من تعرض لظروف خاصة عاقته عن التقدم في التعليم ، كي يصل إليه في السن الملائمة لاستعداداته وظروفه . وزيادة في إفساح الفرصة أمام الأطفال ، جعل للطفل الحق في التقدم للامتحان أكثر من مرة ما دامت سنه لم تتجاوز ١٢ سنة . وهكذا يكون باب التعليم الثانوي مفتوحاً لكل طفل إذا استطاع إتقان مناهج الفرق الأربع الأولى من التعليم الابتدائي قبل بلوغه السن النهائية المحددة للتعليم الإلزامي .

وزيادة على ذلك فإن التلميذ الذي لا تتاح له فرصة القبول بالتعليم الثانوي إلى سن الثانية عشرة يستطيع أن يدرس بنفسه ويلتحق بهذا التعليم في أي فرقة مناسبة لسنه إذا نجح في امتحان القبول بها ، كما أنه يستطيع التقدم لامتحانات العامة من الخارج .

٩ - المرحلة الإعدادية :

للمرحلة الإعدادية وظيفتان هامتان :

الأولى : تهيئة وسائل النمو والتكشاف للملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف.

أنواعها - من علمية وعملية وفنية واجتماعية - وفرص التعرف على ما يظهر فيهم من مواهب ومميزات وميول خاصة ، حتى يمكن أن يتجه كل تلميذ في المرحلة التالية إلى نوع التعليم الثانوى الذى يلائمه .

والثانية : تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ واستكمالها ، قبل أن ينتقلوا إلى المرحلة التالية التى تنطوى الدراسة فيها على قدر من التخصص .

وفى نهاية المرحلة الإعدادية يعقد أول امتحان عام يدخله الطفل فى حياته ، وهو امتحان شهادة الدراسة الإعدادية ؛ إذ أننا ألغينا الشهادة الابتدائية كما سبق القول ، لأن المدرسة الابتدائية أصبحت مدرسة عامة تؤدى للحياة ولا تؤدى للشهادات . والناجحون فى هذا الامتحان الإعدادى يتجهون إلى المرحلة الثانوية المتنوعة ، يتوجه كل منهم إلى نوع التعليم الذى يلائمه فى هذه المرحلة على حسب ما يتبين من استعداداته .

وهنا أود أن أشير إلى أهمية البحث عن الوسائل العلمية الصحيحة للحكم على اتجاه الميول وعلى ملائمة نوع الدراسة للتلميذ . ففى البلاد الأخرى قامت دراسات علمية واسعة فى التوجيه التعليمى والتوجيه المهنى ؛ ونحن لانزال بادئين فى هذا المضمار ، ولكنى قد وجهت نظر الإخصائيين فى معاهد التربية ونظر علماء النفس إلى أن يجعلوا هذه المشكلة محلا لأبحاثهم ، ليستطيعوا أن يقدموا لنا ما يعيننا على توجيه التلاميذ على أسس علمية . وإلى أن يتم هذا ، نحن مضطرون مرة أخرى إلى الاعتماد على نتائج الامتحانات ، تكملها ملاحظات المدرسين فى أثناء الدراسة .

١٠ - المرحلة الثانوية :

تنوع الدراسة فى هذه المرحلة على أساس الفروق العريضة بين التلاميذ وحاجات حياتهم المستقبلية . فيتجه التلميذ إلى الدراسة الثانوية العامة ، أو الصناعية ، أو الزراعية ، أو التجارية ؛ وتتجه التلميذة إلى الدراسة الثانوية العامة أو النسوية ، أو دراسة الفنون الطرزية أو غيرها من الفنون الملائمة لها . وقد تحددت أهداف الدراسة الثانوية العامة ونظامها . فهى دراسة تغلب عليها الصبغة الأكاديمية ، يلتحق بها التلاميذ المتفوقون فى النواحي النظرية ، وتؤدى بهم إلى التعليم الجامعى إذا أرادوا ذلك . هذا إلى أنها تهيئ الفرصة

كى يتوسع ويتعمق فى ثقافته العامة بما يلائم ميوله واستعداداته ، فتعده بذلك إعداداً عاماً لأنواع النشاط المختلفة فى الحياة .

وأهم ما تتميز به هذه الدراسة المرونة التى تسمح بالتمشى مع الميول والاستعدادات الخاصة . ففضلاً عن أنها تنقسم فى السنتين الثانية والثالثة منها إلى القسمين الأدبى والعلمى ، يسمح للتلميذ فى كل من القسمين بالتوسع فى دراسة بعض المواد التى يميل إليها بصفة خاصة ، ويخصص لذلك عدد من الحصص كل أسبوع . كما تخصص بعض ساعات الخطة الدراسية للهوايات العملية المختلفة على حسب اختيار التلميذ ، لما لها من أثر فى إشباع ميوله وتكوين شخصيته وإيجاد الصلة بين الدراسة والحياة العملية .

وما دامت الدراسة ستكون أكثر تمشياً مع الميول ، فإنه يجب أن يتبع ذلك زيادة اعتماد التلميذ على نفسه فى التحصيل ، وتدريبه تدريباً منظماً على أساليب البحث عن الحقائق فى مصادرها المختلفة .

وفى ختام الدراسة الثانوية العامة يعقد للتلاميذ امتحان عام ، يمنح الناجحون فيه « شهادة الدراسة الثانوية العامة » .

أما أنواع الدراسة الثانوية الأخرى ، من فنية ونسوية ، فلا يزال تنظيمها محل النظر ؛ والمنتظر أن تدخل عليه تعديلات أساسية ، وأن يحتاج الأمر إلى وضع هذه التعديلات محل التجريب . على أنه مهما تكن النظم التى تستقر عليها فى النهاية ، فلن يحرم تلاميذها من الثقيف العقلى الوافى ، ولن تكون العناية بالتربية الروحية والاجتماعية فيها أقل منها فى الدراسة الثانوية العامة .

١١ — الامتحانات :

سيترتب على النظم المقترحة إلغاء امتحان شهادة الدراسة الابتدائية وامتحان شهادة الدراسة الثانوية القسم العام ، والاكتفاء بامتحانين عامين يجتازهما التلميذ فى المرحلة الثانوية ، وهما امتحان شهادة الدراسة الإعدادية وامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة ، التى ستحل محل شهادة القسم الخاص . وفى هذا تخفيف للإرهاق الشديد الذى يتعرض له التلميذ فى النظام الحالى بتأدية أربعة امتحانات عامة فى خلال ست سنوات . وسيكتفى فى نهاية التعليم الابتدائى بامتحان تعقده أقسام التفتيش لمن أتمو دراسة مناهج هذا التعليم ، ويمنح الناجحون فيه إقراراً بذلك .

وقد خفف عبء الامتحانات من عدة نواح أخرى . ففى التعلم الابتدائى جعل انتقال التلاميذ على أساس رأى النظائر والمعلمين ، مع اشتراط المواظبة فى خلال السنة . والتلاميذ الذين يتقرر عدم صلاحيتهم للانتقال يوضعون فى فصول خاصة للتقوية ، تعالج فيها نواحي الضعف فيهم ، ويجوز نقلهم فى أثناء النصف الأول من العام الدراسى إذا ظهر أنهم قد تداركوا ما فيهم من ضعف . ولم يستبق امتحان للانتقال فى هذه المرحلة إلا فى نهاية السنة الرابعة ، للتحقق من أن التلميذ قد أجاد القراءة والكتابة وحذق مبادئ الحساب قبل انتقاله إلى الحلقة الأخيرة من المرحلة ، التى تحتاج الدراسة فيها إلى استخدام الكتب فى تحصيل المواد الثقافية المختلفة .

وفى التعليم الثانوى جعل للدرجات أعمال السنة وزن محسوس فى تقرير نقل التلميذ أو إبقائه للإعادة ، إذ خصص لها ٢٥ ٪ من درجة كل مادة . وعدلت شروط النجاح فى امتحانات النقل والامتحانات العمومية بهذا التعليم على وجه ييسرها ويزيل ما بها من تعقيد ، مع مراعاة الاحتفاظ بالمستوى الواجب للتعليم . ومن ذلك تخفيض عدد مواد الامتحانات العامة ، وإلغاء نظام المجموعات والاستعاضة عنه باشتراط حصول التلميذ على نسبة معينة من المجموع الكلى للدرجات ، حتى يمكن أن يعوض بالتفوق فى أية مادة مهما صغر ضعفاً مقابلها له فى أية مادة أخرى ، وكذلك السماح بنقل التلميذ الذى يرسب فى مادة واحدة إذا كان حاصله على النسبة المطلوبة فى مجموع الدرجات .

وبإزاء هذا التيسير رأى الاستمرار على ما قرره قانون سنة ١٩٥١ من عدم عقد دور ثان فى امتحان النقل . أما فى امتحانى شهادة الدراسة الإعدادية وشهادة الدراسة الثانوية العامة ، فقد تقرر إبقاء الدور الثانى مع تقييد حق دخوله بحيث لا يؤدى التلميذ هذا الامتحان إلا فى مادتين على الأكثر .

وقد روعى فى هذا النظام أن الأصل فى عقد امتحان الدور الثانى هو إتاحة الفرصة للتلميذ الذى وصل إلى مستوى مناسب فى الدراسة بوجه عام ولكنه رسب فى مادة واحدة أو مادتين ، لظروف عارضة أو بسبب ضعف خاص فى هذه المادة أو هاتين المادتين ، كى يتقوى فيهما فى أثناء الإجازة الصيفية . أما التلميذ الذى يرسب فى أكثر من مادتين فهو ضعيف ضعفاً عاماً ، لا يتسنى علاجه علاجاً حقيقياً فى الفترة التى تمضى بين دورى الامتحان ، ويجب أن يجنب

الإرهاق الشديد الذى يتعرض له إذا حاول الاستعداد لامتحان الدور الثانى فى هذه الفترة القصيرة . وقد دل الاستقصاء على أن نسبة الناجحين من التلاميذ الذين يدخلون الامتحان فى أكثر من مادتين نسبة ضعيفة ، وأن أكثر الناجحين من هؤلاء التلاميذ يتعثرون فى دراستهم المقبلة ، لأنهم نجحوا على ضعف بفضل الاستظهار الآلى ، ولأنهم يبدأون الدراسة وهم منهكون قليلو النشاط .

وفما يلى على سبيل المثال موازنة بين نتائج الدور الثانى فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية القسم الخاص للتلاميذ الذين دخلوه فى مادة واحدة وفى مادتين وفى أكثر من ذلك ، فى سنين مختلفة :

السنة	النسبة المئوية للنجاح لمن امتحنوا فى مادة واحدة	النسبة المئوية للنجاح لمن امتحنوا فى مادتين	النسبة المئوية للنجاح لمن امتحنوا فى أكثر من مادتين
سنة ١٩٤٠	٧٥ ٪	٥١ ٪	١١ ٪
سنة ١٩٤٣	٧٩ ٪	٥٧ ٪	١٦ ٪
سنة ١٩٤٥	٦٨ ٪	٤٣ ٪	٨ ٪
سنة ١٩٤٦	٨٦ ٪	٦٢ ٪	٨ ٪

وقد تبين من استقصاء حالات الناجحين فى بعض امتحانات الانتقال ممن دخلوا الامتحان الملحق فى أكثر من مادتين أن الكثرة العظمى منهم رسبوا فى السنة التالية .

١٢ - روح التنفيذ :

هذه صورة عامة عن الخطوط الرئيسية للسياسة الجديدة . ولكنها بطبيعة الحال ليست صورة كاملة للتنظيم التعليمى ، لأن بحوث لجنة سياسة التعليم لا تزال متواصلة ؛ وقد رأينا أن نبدأ بتنظيم التعليم العام لأنه الأساس الذى ستبنى عليه التنظيمات الأخرى ، ثم نواصل البحث والدراسة فى غير ذلك من المشكلات التى لا تزال تحتاج إلى عناية ، مثل مشكلة التعميم الحر ، ومشكلة إعداد المعلمين ، وتنظيم التعليم الزراعى والصناعى والتجارى إلخ . ولما نأمل أن نصل فيها إلى نتائج تتلاءم

مع أهداف هذا العهد ، وتساعدنا على بلوغ هدفنا ، وهو تخريج جيل من الشباب قوى فى التفكير وفى الخلق وفى البدن ، بحيث يستطيع أن يضطلع بأعباء النهضة التى تقبل البلاد عليها .

وأود أن أضيف كلمة ، هى أننا إذا كنا قد بدأنا بالتنظيم للأسباب التى ذكرتها ، فليس معنى هذا أن التنظيم هو كل شىء فى التعليم . بل بالعكس إن كل هذه النظم والخطط لا تؤدى إلى شىء إلا إذا كان التنفيذ يسير فى المدرسة بالروح التى أملتها هذه الخطط ، وينبنى على الأساس الذى وضعته . إننا ندرك أن إصلاح التعليم لا يتحقق فى وزارة المعارف ، ولا فى المناهج التى توضع ، وإنما يكون فى المدارس نفسها . ولعلنا اهتممنا بالتنظيم لأن المدارس كانت قد وصلت فى السنين الأخيرة إلى حالة أصبحت معها عاجزة عن أن تؤدى رسالتها ، وقصدنا من هذا التنظيم أن يهيئ للمدرسة تدريجاً الجو الذى تستطيع أن تعمل فيه عملاً مثمراً ، والذى يمكن رجال التعليم من إبراز كل ما وهبوا من القدرة على الابتكار والتجديد والتجريب وانتقاء الأصلح من أساليب التربية والتعليم للوصول إلى الهدف المنشود .

ومهمة وزارة المعارف فى هذا لا تتعدى التوجيه والإرشاد . وإنى آمل أن تستطيع الوزارة القيام بهذا على الوجه الذى يجعلها تمد رجال التعليم بعون حقيقى فى مهمتهم . وأستطيع أن أقول إننا فى هذا على كل حال نبذل أقصى ما عندنا من جهد ، وإننا نغنى بصفة خاصة بتكوين المعلم الجديد ، كما نغنى بدراسة الوسائل المختلفة التى يمكن بها تقوية الروح المعنوية بين رجال التعليم الحاليين ، وتوجيههم إلى البحث والاضطلاع والتجديد والأخذ بكل أسلوب تتضح صلاحيته . وقد ظهرت بوادر هذا الاتجاه فى الحلقات الدراسية التى عقدت فى الصيف الماضى ، وسنوالى عقد المؤتمرات والحلقات الدراسية لمختلف فئات المعلمين ، والعمل على توجيههم بكل وسيلة مستطاعة ، تحقيقاً لهذا الغرض .

مواجهة مشكلات التعليم

الدكتور أحمد محمود طنطاوى
فاظر مدرسة المعادى الثانوية النموذجية

مشكلات التعليم فى بلادنا عديدة متنوعة ، ولكى نتمكن من الإلمام بأطراف موضوعها الواسع فى مجال ضيق كهذا ، قد يكون من اللازم ألاّ نعالج تلك المشكلات فرادى — واحدة واحدة ، بل فى مجموعات ، يمكن أن نكتفى منها هنا بثلاث :

المجموعة الأولى : وتشمل كل ما خلفه الماضى ، وكم كان مليئاً بالنوائب والمتاعب والأخطاء .

والمجموعة الثانية : وتشمل كل ما تقتضيه الثورة الحالية الفتية ، وأغلب مقتضياتها جديد على المصريين .

ومشكلات هاتين المجموعتين المتقدمتين معاً شبيهة بالموانع أو المتاريس التى تسد الطريق ، ويتحتم رفعها وإزالتها لتؤمن للثورة تقدمها وسرعتها واطرادها .
والمجموعة الثالثة : وتشمل ما سوف يتمخض عنه الغد من مشكلات ، أكثرها مجهول لنا فى الوقت الحاضر ، وإن كان فى مقدورنا أن نتنبأ إلى حد ما ، فى ضوء الاتجاهات التى سارت فيها الأمور حتى الآن .

ولنعد بعد هذا الإيجاز الحاطف إلى كل من تلك المجموعات الثلاث مرة أخرى ، لنستعرض نماذج من محتوياتها بشيء من الإطالة والدراسة :

مخلفات الماضى

نستطيع أن نتيين فى هذه المخلفات مشاكل متباينة ، من بينها نقص المعلمين وهبوط المستوى ، وسوء المبانى ، وازدحام الفصول ، وقلة المعدات . ولو أن المسئولين فى الماضى كانوا مخلصين لوطنهم حقاً كما كانوا يدعون — وقد كان

في أيديهم ذهب المعز وسيفه — لأعدوا عدتهم لمواجهة حاجات الشعب للتعليم في هذه النواحي أولاً بأول ، ولما تركوا المشاكل تتفاقم وتتراكم ، حتى آلت إلينا هكذا ؛ تركمة مثقلة مرهقة ، لا سبيل إلى تصفيتها والتخلص من ذيولها ومضاعفاتها — بمثل إمكانياتنا الراهنة — قبل مضي سنوات قد لا يقل عددها عن العشرين ، وقد يزيد . !

وربما كان « الجو المدرسي » أخطر المشكلات التي خلفها الماضي لنا على وجه الإطلاق ؛ فقد عرفناه جواً إرهابياً مشحوناً بالضغط والكبت وعدم التعاون ؛ فيه تمثيل وتضليل ، يتجلبان في كلا الجانبين ؛ بجانب الرؤساء حين يتظاهر البعض منهم بالتواضع والتشيع للمثل الديمقراطية ، ثم لا نرى في أفعالهم ما يطابق أقوالهم . وجانب المرءوسين حين يتصنعون الإعجاب برؤسائهم ، ثم يتحدثون عنهم من وراء ظهورهم بكل ذم وشر وتشهير . !

وفيه التقارير السرية — سلاح الإرهاب ، والتنافس — منبع الأحقاد ، والمسئولية الملقاة على طرف واحد . !

وفيه المفتش المتأله ، والناظر المحتمى بالسلطة ، والمدرس الضعيف ، والتلميذ الضال . !

ولعلنا لا ننسى أن من نتائج هذا الاستبداد الشامل المتكامل في جو مدارسنا — والذي عشنا فيه طويلاً حتى ألفناه أو كدنا تألفه تماماً — كثرة الانحرافات الحادة في سلوك الجميع : كانحراف الطلاب نحو التمرد على كل سلطة ؛ تمرداً سافراً عنيفاً أحياناً كما كان يحدث في أيام الإضرابات ، وتمرداً متلصصاً متنكراً أحياناً نستشفه من اتجاه أبنائنا — مثلاً — نحو تخريب مدارسهم وإتلاف كل ما تصل إليه أيديهم وأرجلهم في غيبة المعلمين والمشرفين ، كأن مدارسنا وما بها ملك لأعدائنا الإنجليز . !

ومن الأمثلة الأخرى للانحرافات الناتجة عن فساد الجو المدرسي اتجاه المعلمين في السنوات الأخيرة بوجه خاص إلى الفتور والتخلي والانصراف عن واجباتهم العامة ، بحجة أنهم إنما يعملون « على قدر قلوبهم » وبذلك انحط الإنتاج في الحصص وانتشر وباء الدروس الخصوصية غير المرخص بها ، وبكل ما يصحبها بالضرورة من كسب حرام وإفشاء لسرية الامتحانات ، وإفساد للنشء وإهدار لكرامة المعلم ومهنة التعليم .

ولاشك أن أخذ البعض بمبدأ « على قدر قلوبهم » هذا لم يكن ليوقف بهم عند حد ، وكلما ازداد ضعفهم أمام تلاميذهم اشتدت حاجتهم إلى التعويض فاستلهموا الطرق الرخيصة الشائعة في عهد ما قبل الثورة فسكتوا عن الاعوجاج وابتسموا للأخطاء وتسترأوا على الجرائم . ومن منا لا يذكر اليوم شيئاً من مخازى الغش الأخيرة في لجان الامتحانات . . ؟ ؟ ولم يتعففوا فاستعانوا على قضاء حوائجهم بالدس بين المدرس وزملائه أو بين المدرس ورؤسائه ، بل هانوا إلى حد الوقعة بين المدرسين والتلاميذ . !

وهكذا نما الحقد وتأصل في النفوس ، حتى قتل الثقة بيننا ، وجعل منا ومن أبنائنا أفراداً أنانيين متفرقين ، يكرهون الخير للغير ، ولا يتعاونون بصدق في سبيل مصلحة عامة ، وهل على مثل هذه الرمال المفككة يرتفع للوطن صرح ، أو تفلح الثورة في إقامة البناء . . ؟ ؟ !

حقاً إنه لمن الطبيعي في ظل النظام الإقطاعي أن يكون الجو المدرسي إقطاعياً كذلك ، ولكن ثورة الجيش قد أطاحت بالإقطاع واقتلعت من جذوره في ميادين السياسة والاقتصاد والحياة الاجتماعية المصرية بوجه عام . وبذا أصبح التسامح مع روح الأقطاع — أو حتى مع بقايا تلك الروح — في جهازنا التعليمي تناقضاً صارخاً . . وإلا فكيف نأمل الخير في مدارسنا ؟ وعلى أى أساس ننتظر منها أن تخرج للوطن أجيالاً جديدة من المواطنين الأحرار ؟ وأى المؤسسات الأخرى غير المدارس يا ترى يمكن أن تعد لنا هذا النوع الضروري من المواطنين . . ؟ ؟ !

وإذن ففي الجو المدرسي المورث لنا مالا يتفق وأهداف الثورة . وهذا هو لب المشكلة ، وسر خطورتها .

أما طريق الحل ، فإنه يبدأ في رأيي بالمبادرة إلى إنشاء توازن جديد للعلاقات الإنسانية بين كل طوائف البشر الذين تضمهم جدران المدارس ودواوين المعارف ، لكي يتبها الجو الصالح للتعاون والتفاهم بينهم جميعاً ، ولا تظل مهمة المفتش — مثلاً — في عهد الجمهورية الشعبية كما كانت في عهد الملكية والإقطاع : أن يفاجئ المدرسين ليستذلهم بهفواتهم ، ولا أن يبقى الناظر مجرد رئيس مترفع منعزل عن المدرسين ، والمدرس بدوره مستبداً بتلاميذه ، بقدر ما يقاسى هو من صنوف التجاهل والاستبداد .

مقتضيات الحاضر :

كان تحصيل المادة والنجاح في الامتحانات والحصول على الشهادة ثم الوظيفة غاية الجميع من مدارسنا . ثم قامت الثورة فبصرتنا بأهداف اجتماعية قومية جديدة ، جعلت المهمة الأولى للمدرسة « تكوين المواطن الصالح » - المواطن الذي يعرف ما له وما عليه ، ويساهم مساهمة فعالة في حياة مصر الشعبية التقدمية التي نشهد اليوم فجرها .

هذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من ذلك التلميذ الذي لا يرى في العلم إلا وسيلة لعبور قنطرة الامتحانات . فيحضر الدرس كارها ، ويستظهر ولا يفكر ؛ ويستبيح الغش ، ويمقت الكتب والاطلاع وهذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من ذلك الطالب الذي يحكم عليه الكبار بقضاء سنوات طويلة في مدرسة تتناثر في فصولها الأوراق المهملات ، وقشر اللب والفول السوداني والطباشير المبعثر هنا وهناك ، والوحل الذي يجلبه الإهمال في النعال

وهذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من ذلك المسكين الذي لا يرى وهو في مدرسته مفراً من استعمال دورة مياه يتقرز منها الأعمى والأبخر . وإذا أطمع فإنما يطعم بين مئات يتصايحون بأعلى أصواتهم ، وبتخاطفون ما لهم وما ليس لهم في غير تقدير أو حياء

وهذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من ذلك الذي لا تقع عيناه طول يومه في مدرسته إلا على آثار الإتلاف والعبث ، والكتابات والرسوم البذيئة على الأدراج والأبواب والجدران

هذا المواطن الصالح المنشود لا يمكن أبداً أن يكون من بين هؤلاء ، ومهما تغيرت الكتب أو عدلت المناهج ، فإن المشكلة ستبقى قائمة ، لأن حلها ليس مرهوناً بشيء من هذا ، وإنما بالمعلمين الصالحين .

ولقد اضطرر المسئولون تحت ضغط التوسع « الانفجاري » الأخير في التعليم إلى الاستعانة في المدارس بعدد كبير ممن لم يعدوا الإعداد الكافي لهذه المهنة ، وبالأخص لحمل مسئولياتها الدقيقة بمدارس المرحلة الأولى .

وما دامت هذه المدارس - كما فهمتها الثورة وكما يجب أن نفهمها جميعاً -

هي أولى دعائم الحكم الديمقراطي السليم ، لأنها مدرسة الملايين ، والمعهد الشعبي الأساسي لتخريج المواطنين الصالحين . ، إلى جانب ثقل المهمة المعقدة الملقاة على عاتق هذه المدرسة ، والتي لا وجه لمقارنتها بالمهمة القديمة اليسيرة : مجرد محو الأمية واستظهار بعض القشور . . . أقول أنه ما دام هذا هو الحال بالنسبة للمدرسة الابتدائية الشعبية . فإن المصلحة العامة تقضي بالمبادرة إلى رفع مستوى معلمى هذه المدارس ونظارتها ومفتشيها .

وهذه طبعاً مشكلة ، لأن الأمر يستلزم مالا هائلا لا نملكه في الوقت الحاضر ، ولن يكون في استطاعتنا أن نحصل عليه قبل سنوات عديدة . كما أن المسألة لا يمكن أن تحل قبل إنشاء عشرات المعاهد وتوفير مئات الأخصائيين في إعداد المعلمين ، وهذا بدوره يستلزم الأموال والسنين الطوال . ومعنى ذلك أننا الآن في حاجة إلى إحداث تغيير شامل عاجل في مدارسنا الابتدائية لكي نضمن ولائها وخدمتها لمبادئ الثورة . ولن يتحقق لنا هذا هذا إلا بعد أن نجمع بإيماننا على الفكرة أولا ، ثم ندبر المال ونستغل الدقائق ، ونستعين بالصدق والصبر حتى نبلغ نهاية هذا الطريق الوعر الطويل .

مشاكل المستقبل :

كم كنا نكسب ونوفر لبلادنا ولأنفسنا لو أننا اهتدينا إلى وسيلة نعرف بها ما سوف يحدث غداً على وجه الدقة والتحديد . . ؟ ؟ ! ولكننا لا نملك هذه الوسيلة ، وما دمنا لا نملكها فأى الطرق نختار ؟ : طريق إغماض العيون وعدم المبالاة والانتظار إلى أن تهبط المشاكل علينا . فلا نكاد نفيق من مفاجآتها لنا حتى نراها وقد استقرت واستفجلت وأزمنت ، فيعز دواؤها ويطول مقامها ؟ ؟ أم أن الحكمة تقودنا إلى طريق آخر : فتأهب للطوارئ بشكل عام ، وتدريب عقولنا على الإحساس بالمشكلات ومحاولة استكشافها من بعيد ، وتمرن أنفسنا على سرعة التكيف للمواقف الجديدة ومغالبة مختلف ألوان الصعوبات . وطبيعى أن هذه الوسائل كلها لن تخلق مستقبل أيامنا من كافة المشكلات ، ولكنها تهبط على الأرجح بما سوف نتعرض له من خسائر ، وتوفر علينا الكثير .

وربما كان من الضروري أن نقف هنا قليلا لتأمل علاقاتنا بالمشكلات ؛

فقرى أن كبرى مشاكلنا هي عدم كفاية وعينا لكل المشكلات التي تحيط بنا فعلاً . وذلك لأن مدارسنا القديمة لم تفكر ولم تهتم بتنمية ذلك الوعي الذي لا بد منه كحلقة أولى في سلسلة كفاحنا ضد المشكلة .

وإني لأذكر للمناسبة ، أن أستاذاً جامعياً شهيراً ترك لطلبته مرة حرية اختيار الموضوعات التي يكتبون فيها ، لكي يتيح لكل منهم فرصة الكتابة في المشكلة التي تشغله وتهمه بالذات ، وما كاد الأستاذ ينتهي من إعلان خطته هذه حتى وقف من بين الطلاب واحد يقول « وفيم أكتب أنا يا سيدي الأستاذ وليس لدى مشاكل على الإطلاق ؟ » فرد الأستاذ من فوره وهو يشير إلى الطالب المذكور قائلاً « وإذن فهذه مشكلتك . وما أكبرها » .

وأذكر أيضاً ما سمعته من طبيب عظيم في سياق حديثه الشائق عن « ما وراء المادة » . فقد دلى في يسر وبساطة على أن وجود الأشياء معنا لا يعني بالضرورة وعينا لوجودها . كأن تدرك الشجرة أمامك إذا نظرت إليها ، ثم لا تعلم عنها شيئاً متى أغمضت عينيك ، وبرغم أن أحداً منكم لم يغير وضعه أو يرح مكانه .

ولعلنا نستخلص من هذا كله أن مجرد وجود المشكلة لا يكفي لتنبها إليها ، أو بعبارة أخرى أنه لا بد لنا من تهيئة خاصة تزيد من قدرتنا على الاتصال بالمشكلات . ومتى توفرت فينا القدرة على الكشف والقدرة على المغالبة ، أمكننا أن نواجه المستقبل بثقة واطمئنان . وهذه كلها ولا شك مسألة تعليمية معلقة في أعناق المدارس ، والمدارس التي تقوى على حمل هذه الرسالة الجديدة تختلف عن مدارسنا الحالية التقليدية في كل شيء تقريباً . وهذه في حد ذاتها مشكلة ، وعلاجها في نظري يبدأ بتسليم مقاليد الإدارة والتفتيش إلى طراز جديد من المربين الفنين ، ثم يمكن لهم بالمعلمين الأكفاء والمباني الصالحة وحرية العمل ، ولعلنا نكون قد بدأنا نهم بالسير في هذا الاتجاه ، وما أثقل المهمة على رجالنا المسؤولين

بعض المقترحات

كانت معظم هجوماتنا أثناء مناقشة المشاكل السابقة — مسددة نحو رجال التعليم ، وما كان ذلك إلا لأن دورهم هو الدور الأول دائماً ، وأصحاب

الدور الأول هم الأكثر مسئولية ، والأكثر تعرضاً للنقد والمؤاخذة .
لكن الإنصاف يقتضى أيضاً ألا نطالب هؤلاء بما ليس في مقدورهم .
أى أنه يجب أن تزال من طريقهم كل العراقيل التى لا يملكون القوة على
إزالتها بأنفسهم ، ثم يحق لنا بعد ذلك أن نحاسبهم على جميع الأخطاء . وتمشياً
مع هذا المبدأ أقترح الآتى : -

أولاً : إصلاح النظارة والتفتيش ، لتهيئة الجو المدرسى المشجع على التجديد
والإنتاج .

ويتم لنا ذلك بمد يد المساعدة للنظار والمفتشين المشتغلين ، عن طريق
حلقات البحث والدرس والمناقشة ، ثم تبسط الوزارة يدها بالمزيد من الحرية
والاستقلال لكل من يثبت اهتمامه ونجاحه فى الاتجاه الجديد .

أما النظار والمفتشون الجدد ، فيلزم الشروع فوراً فى وضع سياسة جديدة
لإعدادهم واختيارهم على أسس فنية بح صوت كاتب هذا المقال فى الدعوة
إليها منذ سنة ١٩٥٠ .

ثانياً : تكتيل الجهود بوزارة المعارف وبمعاهد تخريج المعلمين وبجمعيات
وجماعات المعلمين بقصد تحقيق هذه الأعراض ؛

١ - مد رجال التعليم جميعاً بالبيانات الوافية عن أهداف المدرسة المصرية
فى عهدىها الجديد .

٢ - معاونة رجال التعليم جميعاً على الإيمان برسالتهم ، وإقناعهم بضرورة
البذل والتضحية والعمل المتواصل .

٣ - توجيه رجال التعليم جميعاً للملاحظة العلاقات بين كافة مظاهر الحياة
المدرسية وبين الأهداف القومية التى ننشدها .

ثالثاً : إقامة مبان مدرسية وظيفية ، يتعاون فى تخطيطها المعلمون
والمهندسون ورجال الخدمة الاجتماعية ، أى مبان تتفق وحاجات المناهج الدراسية
التقدمية ، وتراعى فيها مستلزمات الاتجاهات المعاصرة والمستقبلية ، ما دام
المبنى لا يسهل هدمه وإعادة بنائه كما نريد قبل مضى نصف قرن من الزمان
على أقل تقدير . ولنذكر دائماً أن المبنى المدرسى عامل فعال فى تحديد مدى
النشاط التعليمى ونوعه ، ويمكن أن يكون عقبة مادية قوية تعجز النظار
والمعلمين عن مسابقة روح التجديد فى مدارسهم .

رابعاً : خفض الحد الأقصى لعدد تلاميذ الفصل الواحد ، وبالأخص في مدارس المرحلة الأولى ، وأهمية هذا الاقتراح ليست في حاجة إلى تفصيل .
خامساً : مساواة رجال التعليم مادياً متى تساوت مؤهلاتهم ، وقاموا بأعمالهم على الوجه المطلوب . أى أنه لا معنى للفرقة بين المعلم بالابتدائي وزميله بالإعدادي وزميلهما بالثانوي لمجرد أنهم في مدارس مختلفة ، وبرغم تساويهم في المؤهلات والخدمات .

إن هذه الفرقة لا تتفق مع وجهة نظر التربية المعاصرة ، بل تعاديا أشد العداء . لقد فات العهد الذي كانت فيه المدرسة الأولية ذليلة رخيصة ، والمدرسة الابتدائية أقل قدراً من المدرسة الثانوية لاختلاف « المواد » التي تدرس فيها كما ونوعاً . وصرنا اليوم نؤمن بأن أساس البناء بالنسبة لشخصيات المواطنين إنما يوضع في البيت قبل أن يوضع في الروضة ، وفي الروضة قبل المدرسة الابتدائية ، وفي المدرسة الابتدائية قبل الإعدادية والثانوية والجامعة ، أى أن مهمة المعلم في المدرسة الابتدائية لا يمكن أن تقل في أهميتها عن مهمة زميله بأى مدرسة تالية . ومن هنا تكون الفرقة خطأً وتناقضاً وإجحافاً بحق التربية وحقوق المعلمين .

ولجدة هذا الاقتراح على الإدارة التعليمية المصرية القائمة من جهة ، ولخطورته البالغة على مستقبل التعليم في بلادنا من جهة أخرى ناديت به قبل اليوم في ندوة قريبة برابطة خريجي معاهد التربية . وأكرر اليوم ندائى ، وأذكر بأن استمرار الوزارة على ترقية المدرسين الأكفاء برفعهم من مدارس المرحلة الأولى إلى المدارس الإعدادية والثانوية إنما يعنى إفقار المدرسة الابتدائية بصفة خاصة من المدرسين الناجحين أولاً بأول ، وجعلها في نظرهم مجرد معبر مؤقت لا يستحق التركيز ولا يوحى بالاستقرار . وأما الأخذ بالمبدأ المقترح هنا : مبدأ المساواة المادية التامة بين كافة المعلمين في مختلف المدارس متى تساوت مؤهلاتهم وحسنت أعمالهم ، فإنه يعنى إعطاء الفرصة للمعلم ليختار المدرسة التي يحبها أكثر من غيرها ، ويوفق في عمله بها أكبر توفيق ، فتتحقق له الراحة والأمن ، وتقل على الدولة مشاكل التنقلات والترقيات ، وتزداد عوامل الاستقرار في المدارس كلها ، ويتشعرون النجاح على طول درجات السلم التعليمي ، وكم يوفر علينا مثل هذا النظام من مشكلات .

تجربة للعناية بالتربية الحلقية ببعض المدارس التجريبية بولاية كتناكي

للأستاذ محمد خيرى حربي أستاذ التربية المساعد
بمعهد التربية العالي للمعلمين بالإسكندرية

قدر لي أن أشارك في حلقة بحث مؤلفة من ٢٤ طالباً أمريكياً ، يعدون رسائلهم للدكتوراه في التربية ، وهم يشتغلون في الوقت نفسه مدرسين بعض الوقت في الفرق الأخيرة من المدارس الثانوية بمقاطعة تنسي ، بالولايات المتحدة الأمريكية ، فمنهم من يقوم بتدريس اللغة القومية ، وفيهم مدرسو المواد الاجتماعية والرياضة والعلوم والفنون وهكذا . . . وقد أغرتني طريقة الدراسة المتبعة في هذه الحلقة أن أطلب إلى كل منهم في أثناء بعض الاجتماعات أن يوجز في جملة أو اثنتين الغرض الأول الذي يرى إليه من وراء تدريس المادة التي يقوم بتدريسها الآن في المدرسة التي يعمل بها . وكانت نتيجة هذا الاستفتاء أن حصلت على إجابات مختلفة من غير شك ، ولكنها في جملتها قد سارت في الطريق الآتي : —

فهذا مدرس اللغات يحاول أن يعين الطلاب على أن يكتبوا وأن يتحدثوا وأن يقرأوا باللغة الإنجليزية في سهولة ويسر ، وأن يتذوقوا آدابها . أما مدرس المواد الاجتماعية فمهمته الأولى أن يعين تلاميذه على أن يدركوا بوضوح وجلاء العلاقة بين البيئة والإنسان . وهكذا الحال في مدرسي العلوم والرياضة والفنون والموسيقى فكل منهم يحاول أن ييسر على تلاميذه الإلمام بمادته إلماماً يترتب عليه حذقهم لهذه المادة . أما العناية بالعلاقات الاجتماعية التي تنشأ في الفصل أو في المعمل أو في فناء المدرسة أو غير ذلك من أماكن الدراسة فلم يظهر لها أثر في إجاباتهم .

هذا في أمريكا حيث تنتشر فكرة مدرس الفصل ، وتؤثر الطرق التقدمية في تغيير مهمة المدرس ، وحيث ينقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى تبعاً لما أطلقوا عليه « التقدم الاجتماعي » ، وحيث معظم المشتغلين بالتدريس من خريجي كليات المعلمين ، لا الكليات النظرية ، مما يجعلنا نرجح الوصول إلى نفس النتيجة لو وجهنا هذا السؤال إلى معظم مدرسينا في مصر ، فقد اعتدنا جميعاً أن نعتبر أنفسنا

مدرسى مواد قبل أن نكون مدرسى تلاميذ .

ومن قبل شاهدت في مصر منظرا لا أستطيع أن أنساه مهما تقدم عليه العهد ، وهذه المسرحية الواقعية التي شاهدتها قد قامت بين مفتش ومدرس : المفتش قد نقد المدرس نقداً مرّاً والمدرس قد ذهب في نهاية العام الدراسي إلى المفتش يحمل نتيجة تلاميذه في الامتحان النهائي . - وقد كانت جيدة - كحجة دامغة على حذقه للتدريس ومهارته فيه . ولا يعني أن نقرر أيهما على حق ، فكلاهما من غير شك على باطل ، لأن أساس الجدل والقياس غير صحيح من الناحية التربوية ، وإنما يعني أن نستخلص من هذه القصة أننا لا زلنا نعتبر مهمتنا الأولى في المدرسة مهمة تلقين . أما النظرة إلى المدرس على أنه عضو في جماعة من التلاميذ ، يوجه العلاقات الاجتماعية ، التي تنشأ في الفصل أو في المعمل أو في حجرة الفنون أو في الملاعب المدرسية نحو النضج ، أما اعتبار المدرس محور علاقات اجتماعية ، وأنه مسئول عن توجيهها نحو النضج ، فهذا ما لم نتجه نحوه بعد . فالواقع أن مدرس اللغات مثلاً هو محور لعلاقات اجتماعية تنشأ في أثناء تدريس اللغة ، وهو مسئول عن توجيه هذه العلاقات ، ومدرس المواد الاجتماعية هو محور لعلاقات اجتماعية تنشأ في أثناء تدريس المواد الاجتماعية وهو مسئول عن توجيه هذه العلاقات فعنايتنا كمدرسين يجب أن تنصب أولاً وقبل كل شيء على ما يمكن أن نطلق عليه « ديناميكية الجماعة » في الفصل أو في المعمل أو في الملعب وهكذا

والمشكلات التي تواجه المدارس العامة ، كما شاهدتها في مصر أو في أمريكا ، سوف تضبطنا إلى الاعتراف بهذه « الديناميكية » وإلى العناية بتوجيهها وجهة تساعدنا على النضج .

وعلى أساس هذه النظرة الجديدة لمهمة المدرس يمكن أن نتطرق إلى مناقشة موضوع التربية الخلقية في المدرسة من زاوية جديدة كل الجدة تغاير ما اعتدنا أن نناقش به هذا الموضوع ، فقد جرت العادة أن يدور النقاش في هذا الموضوع حول اختيار منهج مناسب ، سواء من القواعد الدينية أو الخلقية أو الاجتماعية ، ثم اختيار المدرس الصالح أي الذي ألم بهذه القواعد إلاماً يعينه على أن ييسر لتلاميذه الإلمام بها والامتحان فيها متى طلب منهم ذلك .

أما التجربة التي نقوم بعرض أسسها واتجاهاتها في إيجاز ، فتقوم على

أساس ما ذكرناه هنا من استغلال « ديناميكية » الجماعة وتوجيهها نحو الكمال الاجتماعي . وهذا ما لا يمكن أن يقوم به مدرس بالذات ، بل تقوم به المدرسة في جملتها ، وما لا يمكن أن يقوم به جانب من جوانب شخصية التلميذ ، بل تقوم به الشخصية في جملتها ، وما لا يمكن أن تقوم به الشخصية منعزلة ، بل لا بد أن يتم لها نضجها في جماعة . وهذا هو الأساس السيكولوجي الذي قامت عليه تجربة العناية بالتربية الخلقية في بعض مدارس كنتاكي التجريبية .

بدأت هذه التجربة في سنة ١٩٤٨ ، فتألفت لجنة استشارية من مجموعة من أساتذة التربية في الجامعات الست التي تقوم بهذه الولاية . وقد وضعت هذه اللجنة الأسس الفلسفية والسيكولوجية لهذه التجربة ويمكن تلخيصها فيما يلي :

١ — (١) إن المقصود بالتربية الخلقية والروحية هي تلك الناحية من نواحي التربية التي تعين الناشئين على أن يكتشفوا بأنفسهم العلاقات القائمة بينهم وبين البيئة الطبيعية والاجتماعية ، وأن يكتشفوا بأنفسهم أيضاً طبيعة هذه العلاقات الروحية والخلقية ، وكذلك القواعد الخلقية المتضمنة فيها ، وذلك على ضوء القيم الخلقية والروحية التطورية . تلك القيم التي اكتشفها الإنسان بخبرته في مدى القرون العديدة ، وسجلتها تقاليدهم الثقافية ، كما تعمل هذه التربية على أن يتعلم هؤلاء التلاميذ كيف يضبطون سلوكهم وفق المعايير التي اكتشفوها ، وأن يضعوا لأنفسهم فلسفة في الحياة .

٢ — إن منهج التربية الخلقية والروحية يجب أن يقوم على أساس الفصل التام بين الكنيسة والدولة ، فيجب ألا ينافس التعليم الديني أو يحل محله ، فالتعليم الديني هو من شأن الكنيسة . أما المدرسة فليس من شأنها أن تعلم الدين .

٣ — من المسلم به أن الناحية الخلقية والروحية هي صفات تدخل في تركيب جميع خبرات التلاميذ التي يكتسبونها في أثناء اتصالهم بالعالم الطبيعي والاجتماعي ، وليست هي مسائل معنوية عامة متعلقة بالفضائل والمثل ، فإذا أردنا أن تكون هذه القيم حقيقية واقعية فيجب أن نسمح لتلاميذنا أن يجربوها ، لا أن نفرضها عليهم عن طريق السلطات المدرسية والمدرسين بطريقة التلقين ، فالخبرة تكون ذات

(١) Moral and spiritual Values in Education, Educational Bulletin, Commonwealth of Kentucky, vol. XVII, No. 11, January, 1950 (Frankfort: Department of Education, 1950) pp. 978-980

قيمة خلقية وروحية ، إذا نشأت عن طريق عرض المواقف التي تعرض في الحياة المدرسية على تلاميذنا ومناقشتها وشرحها والحكم عليها على ضوء القيم الخلقية والروحية التي اكتشفها الإنسان أثناء خبرته الطويلة في هذا العالم ، فإذا حصل التلميذ على هذه الخبرة بهذه الطريقة فإن سلوكه الخلقى لا يصبح نتيجة للضبط الخارجى أو العقاب بل يصبح نشاطاً إيجابياً يحقق به دوافعه الذاتية .

٤ - إن القيم الخلقية والروحية ليست شيئاً يفرض على المدرسة من الخارج ولكنها ملازمة لعملية التعليم ، ولللاقات التي تقوم في المجتمع المدرسى . ولما كانت هذه القيم مستخلصة من مواقف اجتماعية فإن خير مصادرها هو في العلاقات التي تقوم بين التلاميذ وبين المجتمع المدرسى والمجتمع الأكبر وبالاختصار فإن أحسن مصادرها هو ما نطلق عليه « ديناميكية الجماعة » . وبذلك تكون مهمة المدرسة مساعدة التلميذ على أن يحصل على الخبرات التي تكون هذه القيم متضمنة فيها . وأن يوحد بين هذه القيم . وأن يجعل منها قواعد تحدد سلوكه ، وذلك عن طريق إدراكها وتحليلها والاختيار بينها ، ومناقشتها والعمل وفقها ، وبذلك تصبح المدرسة معملاً تحلل فيه الخبرات الاجتماعية وتختبر .

٥ - إن طريقة التدريس في مثل هذا المنهج هي من الأهمية بمكان . ففي مجتمع ديمقراطى يحاول أن يعلم الناشئين فيه أن يكونوا أعضاء أحراراً ومستقلين في مجتمع حر ديناميكى يجب أن تقوم طريقة التعليم على تنمية القدرة على التمييز والنقد والاعتماد على النفس والتعاون وبذلك ينتقل مركز التربية من التعليم إلى التعلم . أما المعلم فيصبح مرشداً مستنيراً يقود الناشئين ويرشدهم على أن تكون لديهم القدرة على أن يستخلصوا لأنفسهم القواعد الخلقية ذات الأهمية الأولى .

٦ - إن مثل هذا المنهج القائم على كشف القيم الخلقية والروحية ، يجب أن يدخل في المنهج المدرسى كله لا أن يكون منهجاً منفصلاً . وأكثر من ذلك فإنه نظراً لأن خبرات التلاميذ التي تتضمن القيم الخلقية والروحية تتجاوز كل حدود النظم ، وتجعل مركزها في المجتمع ، فإن المدرسة يجب أن تتعاون مع الجماعات الأخرى التي تقوم في المجتمع بطريقة ما ، حتى يتعاون الجميع على التأثير في نمو التلاميذ في اتجاه واحد غير متناقض .

٧ - ثم إن مثل هذا المنهج يجب أن ينفذ بطريقة ديمقراطية ، بواسطة

المدرسين أنفسهم على ضوء خبرتهم في الفصل وفي المدرسة ، ومع التعاون التام بينهم وبين المشرفين والنظار والمفتشين .

٨ — وأخيراً فإن هذا المنهج يجب أن ينفذ بطريقة تجريبية أى على أساس التجربة حتى يمكن تلافي ما يظهر فيه من نقص .

وفعلاً قد اختيرت ٦ مدارس تجريبية في ولاية كيتاكي تشرف على كل منها إحدى جامعات الولاية ، وتم عقد المؤتمر الأول الذي نوقشت فيه هذه الأسس في الفترة من ٦ — ٢١ يونيه سنة ١٩٤٩ ، وقد اشترك فيه ٥ أعضاء على الأقل من هيئة التدريس في كل مدرسة تجريبية ، كما اشترك فيه عدد كبير من أساتذة التربية في الجامعات المشرقة على التجربة .

وبدأت التجربة في سنة ٤٩ — ٩٥٠ الدراسية ثم عقد المؤتمر الثاني سنة ١٩٥٠ ، وقد اشترك فيه الأستاذ وليم كليبريك بمجموعة من المحاضرات اتخذت أساساً للمناقشة ، ولتقديم التجربة في عامها الأول .

أما المؤتمر الثالث فقد عقد في جامعة كيتاكي في أبريل سنة ١٩٥١ ، واشتركت فيه أيضاً بعض المدارس الأخرى ، التي رغبت في تنفيذ التجربة بعد أن شاهدت مدى نجاحها في المدارس التجريبية .

إن شرح هذه التجربة بحيث تظهر واضحة جلية أمام حضرات القراء لما تضيق به صفحات هذه المجلة ، ولذلك فإننا نكتفي هنا بعرض الاتجاهات التي اتجهها بعض المدرسين في المدرستين التجريبيتين اللتين قمنا بزيارتهما ، ودراسة الاتجاهات المختلفة التي اتبعناها في تنفيذ هذا المنهج . فكل مدرس في المدارس التجريبية قد أخذ على عاتقه أن يؤدي عمله وفق هذا المنهج الذي آمن به ، وذلك تبعاً لفلسفة وطبيعة المادة التي يقوم بتدريسها . فأمانة المكتبة قد راعت في اختيار الكتب الجديدة العناية بتلك التي تشير إلى قيام علاقات إنسانية حسنة من مثل التسامح الديني والتعاون العالمي . ثم أنها كانت تتولى الإشراف على فترة الدراسة الحرة في المكتبة ، وقد مكنتها هذه الفترة من دراسة ميول هؤلاء التلاميذ ، واختيار كتب تسد حاجاتهم الخاصة .

أما مدرس المواد الاجتماعية فقد درس في إحدى الفرق هذا العام . مشكلات المجتمع الناجمة من الطلاق والسكر ، وكتب تلاميذه مقالات ممتعة عن أغراض الحياة ، وأهمية المدرسة ، وعقدوا اجتماعات درسوا فيها التلميذ المثالي ومميزاته ،

مع العناية بإبراز القيم التي يعنى بها ، والخلق الذي يتحلى به .
أما مدرس التربية البدنية فقد وصل إلى درجة أنه أصبح يتحى جانباً ويترك
الفصل يختار عمله ، فكان التلاميذ يختارون أحدهم للإشراف على الألعاب
 ووضع القواعد . وأحياناً كان يتدخل المدرس حين يخدمهم قد أهملوا قاعدة
أساسية ، وذلك بطريق مناقشتهم في النتائج التي قد يتعرض لها اللعب ، إذا
أهملت هذه القاعدة . وبذلك يقتنع التلاميذ بالحاجة إليها ، أى أنه كان يتدخل
باعتباره عضواً في جماعة الفصل .

وهكذا الحال في بقية المدرسين فكل يتبع المنهج حسب فلسفته ، وطبيعة
المادة التي يقوم بتدريسها . ومن الجميل أن نختم هذه الاتجاهات فنسجل العبارة
التي وضعها المدرسة أساساً لفلسفة الألعاب الرياضية بها ، « لا فرق بين أن
تكسب المدرسة أو تخسر في ميدان التنافس الرياضي ، ولكن المهم هو الطريقة
التي ينظر بها هؤلاء الصغار إلى الحياة العملية ، حين يقدر لهم دخولها بعد سنوات ؛
فهل نجدهم وقتذاك رجالاً ذوي كفاية ؟ فالتلميذ متى تعلم في أثناء اللعب كيف
يحارب بشدة ، ويتعاون بقوة ، ويلتزم قواعد الشرف والأمانة التي اكتشفها
بنفسه لنفسه ، فليس يعنينا بعد ذلك أن يكسب اللعب أو يخسره ، لأننا نؤمن
حينئذ بأنه في طريقه إلى بناء شخصية متكاملة » .

لا أدري إن كان دافعي إلى كتابة هذا المقال هو إعجابي بما رأيت وشاهدت
بنفسي من أثر هذه التجربة في سلوك التلاميذ أنفسهم في الفترة التي قدرنا فيها على
الاتصال بالمدرستين التجريبتين ، أم أنه الشعور بالحاجة مدارسنا المصرية إلى مثل
هذا النوع من المناهج ، في هذا العهد الجديد ، الذي تغيرت فيه القيم تغيراً
سريعاً وعنيفاً ، مما يجعل من واجب المدرسة أن تساهم بنصيبها في تثبيت القيم
الجديدة .

ولكن الذي لا أشك فيه أن الطريقة التي اتبعت في تنفيذ هذا المنهج هي
خير الطرق . فقد شعر المجتمع بالحاجة إليه ثم درس المشروع دراسة علمية
أكاديمية وضعت فيها أسسه وفلسفته ، ثم عرضت هذه الأسس في مؤتمر تمهيدي
اشتركت فيه الجامعات المشرفة والمدارس التجريبية ثم عقد مؤتمر سنوي لعرض
الصعوبات ودراستها ، ثم ما كان من اشتراك بعض المدارس الأخرى التي
شعرت بالحاجة إلى إدخاله ضمن منهجها ، وبذلك اتسع المشروع رويداً رويداً

تبعاً للشعور بالحاجة إليه . كل ذلك من غير شك هو الأساس الأول لنجاح هذه التجربة . فالتجارب التربوية كما نعلم تحتاج إلى فترة طويلة ، وشيء كثير من الإيمان بنجاحها ، ولا سبيل لضمان نجاحها خير من إيمان المدرسين أنفسهم بهذا النجاح ، وشعور المجتمع بالحاجة إلى هذه التجربة ، ومعاونته في نجاحها . وبهذا وحده يمكن ضمان نجاح التجربة ، كما يمكن ضمان الوتوف في وجه الرجعية ، إن أرادت القضاء على ما تجيء به التجربة ، من نظم جديدة ، وقيم جديدة ، وذلك باستغلال قوى الجماعة وديناميكيته ضد كل عدوان على نظمها وقيمتها .

نحو سياسة أفضل لبناء المناهج المدرسية

١

الدكتور منير كامل
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية

جرت العادة في مصر أن تتولى إعداد المناهج المدرسية لجان مركزية بوزارة المعارف تقوم بتحديد الأغراض التي تقصد من تدريس كل مادة من مواد الدراسة ووضع محتوياتها وتفصيلاتها، واختيار الكتب والأدوات اللازمة لتدريسها، إلى غير ذلك، ثم ترسل الخطة كاملة إلى المدرسين في أنحاء القطر كي يخرجوها إلى حيز التنفيذ دون المساس بها، وتؤكد الوزارة عن طريق التفتيش من جهة، والامتحانات من جهة أخرى، من أن تنفيذها قد تم على الوجه الذي ترتضيه، فإذا ما ظهر بعد ذلك نقص أو قصور في الخطة أو طراً ما يوجب التعديل والتغيير، تولت تلك اللجان مهمة القيام بالتعديلات اللازمة وأخطرت بها المدارس عن طريق المنشورات.

ويجدر بنا ونحن في مستهل عهد جديد يعاد فيه بناء كثير من مرافق المجتمع على أسس سليمة، وتقع على عاتق المدرسة مسئولية إعداد الجيل الناشئ لبناء هذا المجتمع، أن نعيد التفكير في السياسة التي تسير عليها الوزارة في إعداد المناهج... هل هذه السياسة مبنية على أسس ديمقراطية صحيحة؟ هل تتمشى مع أحدث الآراء والأبحاث التربوية؟ هل تتيح فرصة النمو المهني للقائمين بعملية التربية؟ هل تساعد المدرسة على أن تكون عاملاً فعالاً من عوامل ترقية المجتمع المصري؟

إذا كانت السياسة التي اتبعناها حتى الآن لم تقم على أساس المعايير السابقة فكيف السبيل إلى إصلاح هذه السياسة؟... إن كل إصلاح لابد أن يسبقه شعور بعدم الرضا، ويلزمه وعي بما ينبغي أن يعمل، لذلك سألين أولاً مواطن الضعف في السياسة الحالية ثم أشير إلى الطريق الذي ينبغي أن نسلكه

لوضع سياسة قوية في بناء المناهج المدرسية . ولكن يحسن بنا — قبل ذلك — أن نقف قليلا عند كلمة « منهج » ونتناولها بشيء من الشرح والتفسير .

تطور فكرتنا عن المنهج :

كانت التربية التقليدية توجه جل اهتمامها إلى تنمية الناحية الإدراكية في التلميذ وتهمل ما عداها من الناحية الشخصية ، وكانت المدرسة مكاناً يتلقى فيه التلاميذ شتى المعلومات والمعارف النظرية التي لها أهمية في عرف القائمين بمهمة التربية — وعلى ذلك فقد كان المنهج مرادفاً للمقررات الدراسية Courses of studies التي يدرسها التلميذ داخل جدران الفصل كي يؤدي بها الامتحان آخر العام . أما ما قد يزاوله التلاميذ من ضروب النشاط التلقائي الحر ، بقصد إشباع حاجاتهم الخاصة أو تنمية ميولهم فكان ينظر إليه على أنه خارج نطاق المنهج Extra-Curriculum ومن ثم فعناية المدرسة به ضئيلة .

وقد كان لما كشفه علماء النفس الحديثون عن وحدة الحياة العقلية بنواحيها المختلفة وهي الإدراك والوجدان والتزوع وتوكيدهم لأهمية هذه العناصر جميعها أكبر الفضل في تغيير نظرة المدرسة إلى ذلك النشاط ، فصارت تهتم به اهتمامها بالدراسات النظرية وبذا أصبح النشاط الاجتماعي والرياضي والفني جزءاً من المنهج المدرسي معترفاً بأهميته .

ثم ما لبث أن أدرك المربون أن التربية السليمة لا يمكن أن تتم بمعزل عن الحياة الخارجية ، فأخذت المدرسة الحديثة تحطم الحواجز بين حياة التلاميذ داخلها وحياتهم خارجها ، وتعمل على توثيق صلتها بالمجتمع عن طريق استغلال موارده المادية والإنسانية ، فتنظم الزيارات والرحلات إلى الأماكن الجديرة بالدراسة ، وتقيم المعسكرات الدراسية ، وتدعو الإخصائيين البارزين في المجتمع للمساهمة في عملية التربية عن طريق إلقاء المحاضرات أو مد التلاميذ بما يلزمهم من بيانات أو معلومات خلال بحثهم للمشكلات التي يدرسونها ، كما ساهمت مدارس كثيرة مساهمة إيجابية في حل مشكلات البيئة المحلية . . . كل ذلك بقصد إتاحة الفرصة للتلاميذ للدراسة المجتمع ومشكلاته وإكسابهم خبرات تربوية مفيدة . وأخذت هذه الخبرات تحتل مكاناً هاماً في المنهج المدرسي .

ونحن نرى مما تقدم أن فكرتنا عن المنهج قد اتسعت وصارت أكثر شمولاً

مما كانت عليه من قبل ، ويكاد يكون من المتفق عليه الآن بين رجال التربية الحديثة أن المنهج (Curriculum) هو « مجموع الخبرات الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها بقصد تغيير سلوكهم طبقاً لفلسفتها التربوية التي تنتهجها » .

مواطن الضعف في السياسة الحالية لإعداد المناهج :

أولاً : إذا نظرنا إلى المنهج على أنه مكون من جميع الخبرات التي يحياها التلاميذ تحت إشراف المدرسة اتضح لنا بجلاء أن المقررات الدراسية التي تقوم اللجان المركزية بوضعها ما هي إلا جزء يسير من منهج المدرسة ، إذ أن تلك المقررات لا تكون - على أحسن الفروض - سوى الخبرات الثقافية . وعلى ذلك فمن الخطأ أن نطلق على تلك المقررات الدراسية لفظ « منهج » إلا إذا كنا لا نزال نفهم المنهج بمعناه التقليدي الضيق كما أوضحت سالفاً .

إن المنهج الحقيقي لأي مدرسة تؤمن بأساليب التربية الحديثة . لا يمكن أن يتقرر مقدماً عن طريق مقررات تدرس ، ومعلومات تلقن ، وعدد من الصفحات يقرأ ويحفظ ، وإنما يبينه التلاميذ أنفسهم لبنة لبنة خلال خبراتهم اليومية في المدرسة .

ثانياً : إن السياسة الحالية تتنافى ومبدأ المشاركة الديمقراطية « Democratic participation » التي تسعى المدرسة الديمقراطية إلى تحقيقه . فما أشبه عملية بناء المنهج المتبعة حالياً بعملية بناء منزل ، يضع المهندس تصميمه ويحدد مواصفاته ثم يعهد إلى مقاول إخراج تصميمه إلى حيز الوجود مستعيناً بنفر من العمال يأتمرون بأوامره وينفذون ما يشير به عليهم حتى يتم البناء . ووزارة المعارف في هذه الصورة ، تمثل المهندس الذي يفكر ويصمم ، والمدرس هو المقاول الذي ينفذ ما طلب منه أن يقوم به من أعمال دون أن يشترك فعلياً في التفكير والتصميم ، أما التلاميذ فهم الفعلة أو العبيد الذين يستخدمون كوسائل لتحقيق غايات وأهداف بعيدة عنهم لأنهم لم يشتركوا في إعدادها . وقد يما عرف أفلاطون العبد بأنه هو الذي يتقبل ما يفرضه عليه غيره من غايات تعين سلوكه .

وليس في هذا الوصف شيء من المبالغة إذ يستطيع أي مدرس أن يتأكد من ذلك بأن يسأل تلاميذه عما إذا كانوا يدركون الغرض الذي من أجله

يدرسون أى مادة من مواد الدراسة أو موضوع من الموضوعات .
والتفاعل السائد بين المدرس والتلميذ هو الإجبار والاستغلال ؛ فالتلميذ يعمل وفق أغراض غيره ، ومن النادر أن يصل التفاعل بينهما إلى مستوى ديمقراطى تعاونى . ومثل هذا التعليم قليل القيمة من حيث تغيير سلوك التلميذ الذى لا يستطيع أن يعمل لعدة سنوات تحت أوامر غيره دون أن تلحق بشخصيته أضرار تعوق تكاملها ، إذ أن تكامل الشخصية لا يتم إلا إذا كان للإنسان هدف يسعى إلى تحقيقه . فكيف لنا — إذن — أن نأمل فى بناء مجتمع ديمقراطى حر ناهض متكامل إذا كانت مقررات الدراسة وطرق التدريس بالمدرسة لا تساعدنا على تحقيق هذه الغاية ؟

ثالثاً : فى ظل هذه السياسة المفروضة من أعلى ، لا تتاح الفرصة للمدرس لأن ينمو مهنيّاً لأنه مقيد بضوابط ديكتاتورية متعددة : تفتيش ؛ امتحانات عامة ؛ قدر معين من المعلومات ؛ طريقة معينة فى التدريس ؛ كتاب مقرر إلى غير ذلك . . . فهل من عجب — بعد ذلك — أن نرى جمهرة المدرسين لا يقبلون على القراءة والاطلاع أو البحث والتفكير ؟

إن الوزارة بسياستها الحالية قد كفت المعلمين عناء التفكير وقتلت فيهم روح الابتكار ولم تتح لهم فرصة للتجريب ، فهل من الإنصاف — إذن — أن نطالب المدرس بتنمية روح البحث والتجريب والابتكار فى التلاميذ ونحن نعلم أن فاقده الشئ لا يعطيه ؟

لقد أدى ذلك إلى شعور المدرس بأنه من مستوى يقل كثيراً — من الوجهة الأدبية — عن مستوى نظرائه من المهن الأخرى . فالحامى مثلاً ، إذا ما عرضت عليه مشكلة تتصل بعمله ، تراه يفكر فيها ويبحثها من جميع نواحيها ، ثم يقدم على حلها ، وقد يخطئ مرة ويصيب مرة أخرى ، وفى كلتا الحالتين يتعلم من الفشل والنجاح ، فتزيد خبراته ويتسع أفقه وينمو مهنيّاً يوماً بعد يوم وعاماً بعد عام ، لأن أسباب النمو متوفرة ، أما المدرس وقد حُرم أهم حافز للنمو — وهو المساهمة فى بناء المنهج — فقد اكتفى بما يدرسه عامّاً بعد عام فوقف بذلك نموه المهني .

رابعاً : اقتصرَت عمليات تعديل المقررات على إعادة صياغة العبارات على الورق ؛ فالتعديل — فى معظم الأحوال — هو مجرد عملية إضافة بعض الموضوعات

أو حذف بعضها الآخر ، أو تقديمها أو تأخيرها ، ولم ينتج عن ذلك بالطبع ، سوى تغييرات سطحية طفيفة لا تمس الجوهر ولا تنفذ إلى الصميم . ومهما عدلت المقررات فهي بعيدة عن حاجات ومشكلات التلاميذ النفسية والاجتماعية والبيولوجية ، لأن اللجان التي تقوم بوضع المقررات لا يتسع وقتها لإجراء الأبحاث التي تساعد على تقرير حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ثم بناء المناهج على أساسها . فنحن نعرف أن المشكلة الجنسية مثلاً — هي إحدى مشكلات المراهقين التي لها تأثير عميق عليهم من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية ، وأن المراهق في حاجة إلى التوجيه والإرشاد في هذه المشكلة . ومع ذلك لا نجد لهذه المشكلة الخطيرة أى مكان في مقررات الدراسة ! . . . كم من مرة عدلت فقرات العلوم والصحة ومع ذلك لم تتضمن شيئاً عن الجهاز التناسلي والصحة الجنسية . . . لماذا يطالب التلميذ في المرحلة الثانوية بدراسة جميع أجزاء جسم الإنسان عدا الجهاز التناسلي ؟ ! لقد كان نتيجة عدم ارتباط المناهج بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم وميولهم ، أن أصبح الناشئون يحسبون — في معظم الأحيان — أن الدراسة عديمة المغزى بالنسبة لمشكلات حياتهم الحقيقية ، فأخذوا يضيقون بالمدرسة ويعتبرونها سجنًا ، ويعملون على أن يتخلصوا من البقاء فيها بشتى الطرق ، وفي هذا الجو تكثر المشكلات النفسية بين التلاميذ وتزداد تفاقمًا^(١) ، كما ترتفع نسبة الرسوب بينهم ارتفاعاً خطيراً . ولقد أجرى حديثاً بحث^(٢) لتحديد حاجات ومشكلات طلبة وطالبات المدارس الثانوية في القطر المصري ، ووجد أن مشكلاتهم تقع في نطاق الميادين الآتية مرتبة حسب درجة أهميتها :

الحياة في المدرسة — نمو الشخصية — الصحة — الحياة الجنسية — شغل أوقات الفراغ — الدين والخلق — التوجيه التعليمي والمهني — الحياة المدنية — الحياة في المنزل — الحياة الاجتماعية — الإعداد للزواج وللحياة العائلية — الشؤون المالية .

كما عبر معظم التلاميذ عن رغبتهم في أن تساعدهم المدرسة في حل الكثير

(١) راجع مقال « المشكلات النفسية في المدرسة الثانوية » للدكتور عبد العزيز القوصي .
صحيفة التربية (أكتوبر ١٩٥٠)

(2) I.k. Shehab. *Personal and Social Problems as Identified by Egyptian Adolescents*.
unpublished doctorat dissertation, 1953.

من مشكلاتهم . ومثل هذا البحث يلقي ضوءاً على ما ينبغي أن تتضمنه مناهج المرحلة الثانوية إذا أردنا أن نبين المناهج على أساس مشكلات التلاميذ وحاجاتهم . ثم هناك عملية التعديل نفسها ، أهى مجدية حقاً ؟ . . . إذا نظرنا إلى المنهج على أنه نتاج تفاعل عدد كبير من العوامل التى تتضمن مكونات البيئة الطبيعية ورغبات أولئك الذين تقوم المدرسة على خدمتهم — المتعلمين — واتجاهاتهم ومعلوماتهم ، وأولئك الذين يقومون بخدمة المدرسة — المعلمين — أدركنا أن التعديل الحق للمنهج أعظم من أن يكون مجرد إعادة صياغة العبارات المكتوبة على الورق . إن تعديل المنهج أو تغييره ينبغي أن يفهم على أنه تغيير فى العوامل المتفاعلة التى تشكله ، وهذا يعنى إحداث تغييرات فى العنصر الإنسانى أو بعبارة أخرى أن تغيير المنهج هو — فى الواقع — نوع من التغيير الاجتماعى ، أو كما تقول الدكتورة أليس ميل « تغيير من الناس وليس مجرد تغيير على الورق » فنذ بضعة سنوات أدخلت مادة « العلوم العامة » لتحل محل مادة الطبيعة التى كانت تدرس فى السنتين الأولى والثانية من المرحلة الثانوية . وبرغم ما فى هذه الخطوة التقدمية من توفيق إلا أن هذا التعديل لم يؤت النتائج المنشودة بسبب عدم فهم مغزاه . . . ما هى الأسس التى تركز عليها فكرة العلوم العامة ؟ . . . ما الذى ينبغي أن يراعى فى تدريس هذه المادة ؟ كثيراً ما وجهت هذين السؤالين إلى المدرسين الذين يحضرون الدراسات العليا المسائية ولكن لم أحظ بجواب واضح رغم أن الكثيرين منهم قائمون فعلاً بتدريس هذه المادة . ثم إن هناك من المفتشين من لم يقتنع بعد بمجدوى هذا التعديل . فالأولى بنا — إذن — إذا أردنا أن يكون استبدال العلوم العامة بالطبيعة ذا جدوى وغناء أن يقرن هذا الاستبدال بتفهم الفلسفة التى تقوم عليها العلوم العامة وطرق تدريسها ، ويقتضى ذلك أن تغير آراء مدرسي هذه المادة ومفتشيها واتجاهاتهم بدلا من أن نقصر جهودنا على إضافة بعض الوحدات أو حذفها .

خامساً : أدت السياسة الحالية إلى صب المدارس فى قوالب جامدة متشابهة أفقدتها شخصيتها . فالمنهج موحد لجميع مدارس القطر رغم اختلاف بيئة وظروف كل مدرسة . وترتب على ذلك انعزال المدرسة عن البيئة المحيطة بها . ولكى أوضح هذه النقطة أود أن أشير إلى إحدى الدراسات التى قام بها

بعض طلبة معهد التربية للمعلمين بالاسكندرية خلال العام الماضي كجزء من منهج التربية الذى يدرسونه . فقد أقاموا معسكراً فى قرية « إدكو » حيث درسوا بيئتها دراسات شاملة . وقد كانت المشكلة الاقتصادية أهم ما لفت الأنظار واسترعى الاهتمام . ففى إدكو اضطراب فى أسباب المعيشة نتيجة عوامل متعددة : فتجفيف جزء هام من البحيرة التى تعتبر مصدر رزق لمعظم السكان ؛ وعدم العناية بالجزء الباقى منها ؛ وتكالب الصيادين على الصيد بحيث لا يتركون صغار السمك حتى تنمو ، واستخدامهم كل الوسائل مهما تكن غير مشروعة للحصول على أكبر كمية من الصيد ولو كان صغيراً ، وعدم إمداد البحيرة « بالزريعة » الكافية ؛ وركود صناعة الأنوال اليدوية وتدهورها بسبب عدم قدرتها على المنافسة القوية من جانب مصانع النسيج الميكانيكية الكبيرة التى أنشئت فى كفر الدوار ؛ وعدم استغلال مصادر الثروة الطبيعية فى البيئة المحلية ؛ وتزايد السكان تزايداً سريعاً نتيجة الزواج المبكر — إذ يتزوج الشاب دون العشرين والبنات بعد الثالثة عشرة بقليل ، مما أدى إلى أن متوسط حجم الأسرة الواحدة أصبح سبعة أشخاص . . . كل تلك العوامل مجتمعة أدت إلى تفاقم المشكلة الاقتصادية فى إدكو بصورة خطيرة .

وقد درس الطلبة أيضاً المشكلات الاجتماعية والصحية والزراعية والعمرائية إلخ . . . وكان ختام المطاف دراسة الناحية التعليمية ، فراروا معاهد التعليم بالقرية ، ولم يجدوا فيما يدرسه التلاميذ أى صدى لمشكلات البيئة وحاجاتها — فالدراسة نظرية لا تختلف عن نظيرتها فى أية بيئة أخرى .

أما كان ينبغى أن يتضمن المنهج دراسة مشكلات البيئة المحلية فى إدكو ؟ مثل مشكلة تنمية موارد الثروة الطبيعية وعلى الأخص الثروة المائية ؟ ومشكلة استصلاح الأراضي الرملية البور الواسعة وتوصيل مياه النيل لريها ؟ ومشكلة زيادة الإنتاج المحلى ؟ ومشكلة تحديد النسل المتزايد ؟ . . . ثم لماذا لا يتعلم التلاميذ بعض الصناعات الريفية الملائمة للبيئة المحلية مثل تجفيف البلح وتعليق الأسماك وحفظها وصناعة الأقفاص والأسرة والمقاعد من جريد النخل المنتشر فى إدكو ؟ ثم صناعة النسيج والسجاد ؟ . . . لماذا لا يتعلم التلاميذ فنون الزراعة الصحيحة سيما وأن الأهالى مقبلون على حياة جديدة أساسها الزراعة بعد تجفيف البحيرة ؟ ثم ماذا أعد لتعليم الفتيات اللاتى يبلغ عددهن حوالى ستمائة طالبة ، وأكثرهن

لا يواصل التعليم الثانوى لأنهن يتزوجن مبكرات ؟ أما كان من الأفضل إعداد دراسات خاصة لمن تؤهلن للاضطلاع بحياتهن الزوجية المقبلة فتسهم المدرسة بذلك فى إعداد الأم المستنيرة ؟ . . . ألا يجدر بنا أن نحول إحدى مدارس إدكو إلى مدرسة للقرية؟ (Communnity School) تكون عاملاً فعالاً لإنهاض القرية؟ .. ولكن كيف السبيل إلى تنفيذ مثل هذه الاقتراحات ووضع « المناهج » فى القاهرة ليس لديهم أية فكرة عن مشكلات إدكو وحاجات أهلها ؟

وما قيل عن إدكو من عدم توثيق الصلة بين المدرسة ومنهجها ومشكلات البيئة يصدق على الكثير من البيئات الأخرى لأن لكل بيئة ظروفها ومميزاتها ومشكلاتها الخاصة . ولا شك أن كل تلميذ يساعد الأفراد على سد حاجاتهم ولا يدرهم على استغلال كل الإمكانيات التى توجد فى البيئة التى يعيشون فيها هو تعليم قاصر إلى حد كبير .

سادساً : أدت هذه السياسة إلى تحطيم وحدة المنهج . فكل مادة دراسية بلحنها الخاصة التى تعمل دون أى اعتبار لنشاط اللجان الأخرى ، وكلما تجتمع تلك اللجان لتنسيق المقررات التى تضعها ، ونشأ عن ذلك فصل لا مبرر له لا بين المواد المختلفة فى المرحلة الواحدة فحسب ، بل بين محتويات المادة الواحدة فى المراحل الدراسية المختلفة أيضاً . فلا ارتباط بين مقررات الجغرافيا والتاريخ . والتربية الوطنية مع أنه من الممكن توحيدها بطريقة فعالة على صورة دراسات اجتماعية^(١) تختفى فيها الحواجز الفاصلة بين المواد السابقة . ومقرر الرسم منفصل عن مقرر الأشغال مع أن الرسم والأشغال ينبغى اعتبارهما وحدة تعليمية^(٢) ، واللجنة التى تضع مقرر الصحة غير تلك التى تضع مقرر العلوم ! . . . وهكذا بقيت الفواصل قائمة بصورة شنيعة بين مواد الدراسة ، وأصبحت المعرفة التى يتلقاها التلميذ مفككة غير متماسكة والمنهج أشبه بجبل من الرمل ! . وكان من نتيجة هذا الاتجاه أن وجدنا خريجي المدارس الثانوية غير معدين لمواجهة مشكلات الحياة ، فهم يفتقرون إلى المقدرة على دراسة المشكلة التى تقابلهم دراسة شاملة من جميع نواحيها .

(١) اقرأ « الدراسات الاجتماعية فى المدارس الثانوية » للدكتور أبو الفتوح رضوان صحيفة التربية : يناير سنة ١٩٥٢ .

(٢) اقرأ « الرسم والأشغال كوحدة تعليمية » للأستاذ يوسف العفيفي . ، صحيفة التربية . ناير سنة ١٩٥٢ .

طريق الإصلاح :

إذا أردنا أن نتلافى أوجه النقص التي أوضحناها سابقاً ، فعلى أن نقضى على سياسة المركزية في إعداد المناهج ، فبدلاً من أن تركز مسئولية هذا الإعداد في عدد قليل من « الإخصائيين » ، ينبغي أن تمنح كل مدرسة الحرية الكاملة في وضع المنهج الذي يلائم حاجات تلاميذها ومميزات وحاجات البيئة المحيطة بها ، وكذلك مقتضيات المجتمع المصري بوجه عام . وبعبارة أخرى ينبغي أن تنتقل السلطة من أيدي فئة قليلة من رجال التعليم إلى أيدي كل من تهمهم عملية التربية وهم : التلاميذ والمدرسون والنظار والمفتشون والآباء والأمهات ورجال الأعمال في المجتمع . وبذلك نضع سياسة تعليمية ديمقراطية ويشعر كل فرد أنه مسئول عن المساهمة في شئون التعليم في قريته أو مدينته .

إن المشاركة والمشاورة والتعاون هي أساس الديمقراطية وفي استطاعة المدرسة المصرية أن تكون عاملاً فعالاً من عوامل تدعيم وتنمية المجتمع الديمقراطي الذي نسعى إلى بنائه .

ولكن ما الدور الذي عسى أن يلعبه كل من التلميذ والمدرس والناظر والمفتش وولي الأمر ورجل الأعمال في بناء المنهج المدرسي ؟

ما هي العقبات التي قد تعترضنا عند تنفيذ هذا الاتجاه ؟

ما هي الخطوات التي ينبغي أن نتبعها في تذليل هذه العقبات ؟

ترك الإجابة على هذه الأسئلة لمقال آخر .

التربية الفنية وعلاقتها بالتربية الأساسية

للدكتور محمد الشبيني

مدلول التربية الأساسية

١ - وظيفة التربية الأساسية :

إن منهج التربية الأساسية يرمى إلى توجيه الناس ليساعدوا أنفسهم ليعيشوا حياة أسعد وأحسن ويصبحوا أكثر قدرة على معرفة واكتشاف الإمكانيات الحيوية في بيئتهم بحيث يمكن استغلالها بشكل نفعي يعود عليهم بالفائدة . ولذا كان من وظيفة التربية الأساسية أن تتعاون مع الناس في فهم طبيعة البيئة التي يعيشون فيها والتعرف على مشكلاتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والصحية وأن ترشدتهم إلى معرفة مظاهر هذه المشكلات وأسباب تكوينها وتأثيرها المباشر في عرقلة إنعاش مجتمعاتهم ، وهي في هذا تعمل على إثارة وعي الأهالي لغرض التغلب على هذه المشكلات وعلى إيجاد الحلول لها بما يتوفر لهم من وسائل وإمكانيات ، وأن من صفات التربية الأساسية ألا تفرض وسائل الإصلاح وحلول المشكلات من الخارج بل تتعاون مع الناس في إيجاد أنجع الطرق التي تؤدي إلى رفع مستوى حياة الأفراد وإنعاش بيئتهم على أن تتلائم مع استعدادات وحاجيات المجتمع . ويجب أن تشمل عملية الإصلاح ونتائجها المجتمع كاملا رجالا ونساء - وأطفالا وراشدين . وعلى الرغم من أن التربية الأساسية تستهدف الرفاهية لنواحي حياة المجتمع إلا أنها من الناحية الواقعية تتناول أهم ما يعانيه المجتمع وأبرز الصعوبات التي تقف حجر عثرة في سبيل تقدمه وتتآزر مع الأهالي في التغلب عليها .

والتربية الأساسية عنصر هام في النهضة الاجتماعية والاقتصادية ولذا كان عايتها أن تغزو أشد البيئات حاجة إلى الإصلاح والتي تفتقر إلى الخدمات الاجتماعية والاقتصادية وتعمل على إنعاشها ورفع مستوى حياة أفرادها ، وأكثر

الحاجات التربوية خطراً في هذه البيئات كما حددتها هيئة اليونسكو — هي بوجه عام — التربية الصحية لمكافحة الأمراض المستوطنة وتحسين الوسائل لحفظ الصحة والعناية بها — والنهوض بالزراعة — وتعليم الطرق المؤدية إلى صيانة الموارد الطبيعية ورفع مستوى الإنتاج — والتدبير المنزلى — وبناء المنازل الصحية — والنهوض بالحرف الريفية والصناعات الصغيرة المرتبطة أحياناً بمنظمات تعاونية لتزويد الجماعات ببديل من وسائل العيش ومصادر الدخل — وتعليم القراءة والكتابة لتسهيل وصول السكان إلى قدر أوسع من المعرفة والثقافة عن طريق الكلام المطبوع — والقيام بنشاط ثقافى وترويجى يساعد الأهلى على أن ينهضوا بثقافتهم الخاصة وينموها — وأن يستغلوا أوقات فراغهم استغلالاً مثمراً .

وبما أن مشكلات المجتمعات المتأخرة مترابطة ويميزها التعقيد والتداخل فإن التربية الأساسية لا تفصل المشكلات بعضها عن بعض وتجد لكل مشكلة حلاً خاصاً بها فى حدود معينة ولكنها تعرض حلولاً للمشكلة من نواحيها المختلفة فمثلاً فى مكافحة البلهارسيا والانكلستوما تعمل على تهيئة أذهان الناس لهذا الغرض وتوجههم تعليمياً عن طبيعة هذا المرض وتطوره ومضاعفاته وطرق علاجه وتساعدهم على إدخال المراحىض وطللمبات المياه فى منازلهم وتعقد لهم الاجتماعات إثر الاجتماعات حتى يقوموا هم أنفسهم بعملية مكافحة هذين المرضين ، ومن هنا يتضح لنا أن الصحة قد يصبحها إرشاد تعليمى وتوجيهات اجتماعية وإرشادات طبية وإنشاء المراحىض والطللمبات وقد يصبحها أيضاً إعلانات وكتيبات تحث الأهالى على المقاومة الإيجابية لهذين المرضين — وهكذا فإن حل مشكل واحد فى المجتمع يجب أن يوافق الاختصاصات والمواد المختلفة التى تساعد على حل هذا المشكل . فمشكلة صحية قد تجدها ترتبط بمشكلات اجتماعية وتعليمية واقتصادية ولذا فإن التربية الأساسية تنظر إلى هذه الاختصاصات المتفرعة كوحدة متكاملة كل منها متداخل فى الآخر .

٢ — التربية الأساسية والنهوض بالمجتمع الريفى :

إن الريف المصرى يئن الآن تحت ضغوط مستمرة من الفقر والجوع الذى انتاب أفرادَه — إذ لا يزيد الدخل السنوى للفلاح على ثمانية جنيهات ، ومن الجهل المطبق الذى يتفشى بين الفلاحين إذ تبلغ الأمية أكثر من ٩٠ ٪ من

عدد سكان القرى ، ومن الأمراض المتوطنة التي تغلغت في أجساد الفلاحين حتى تركتهم ضحية لعدم المقدرة على العمل المرهق وجعلتهم أيضاً ضحية للموت المبكر . وكان من نتيجة هذه الحالة المؤلمة التي انتابت الفلاح المصرى أن تدهور الريف المصرى وأصبح من أكثر مجتمعات العالم تأخراً وبدائية .

هذه الصورة الواقعية لحالة الريف المصرى وحياة الفلاحين الذين يعيشون فيه تجعلنا نقف قليلاً متأملين طبيعة الريف والقوى المختلفة التي تعطل إصلاحه وتقف في سبيل تقدمه ، إن في كثير من القرى منظمات اجتماعية ومؤسسات تعليمية وجمعيات تعاونية ومجموعات صحية قد أنشئت منذ سنوات غير قليلة ترى إلى إصلاح حال فلاحها وتهدف إلى رفاهيتهم ونهضة مجتمعاتهم . رغم هذه المحاولات التي أعدها صادقة لم يظهر في أفق الإصلاح شيء ملموس يركز عليه الفلاح لإنعاش حياته المنزلية والعائلية والاجتماعية ولعلنا نسائل أنفسنا عن موطن الداء الذي عطل تحقيق أهداف هذه المنظمات والمؤسسات والمجموعات والجمعيات والذي وقف صامداً يعرقل سبل إصلاحها ، وقد نستمر في سؤال أنفسنا عن الأسباب التي جعلت من هذه المنظمات أداة يصعب عليها تنفيذ أغراضها الاجتماعية والاقتصادية والصحية ، وهل هذه الأسباب مرتبطة بفلسفة هذه المنظمات والمؤسسات بالطرق والوسائل التي تتبعها لتحقيق فلسفتها أم هو المنهج الذي تسير عليه والخطة التي رسمت لها . . . ؟

كل هذه الأسئلة تؤدي إلى معرفة طبيعة السياسة التي تسير عليها هذه المنظمات والمؤسسات وتجعلنا حريصين على أن نجد حلاً مناسباً لنوع معدل من الخدمات التي يجب أن تزود بها القرى المصرية وهكذا برزت فكرة التربية الأساسية في الأفق وأصبحت الوسيلة التي عن طريقها يمكن المجتمع أن يرتقى ويرفع مستوى أفراده ، إن التربية الأساسية تحرص كل الحرص على عدم تفتيت المشكلات أو فصل العقبات بعضها عن بعض أو الاهتمام بتأحية دون أخرى ، فالقرية في نظرها كآلة التي يجب أن يعمل فيها كل جزء بالتعاون مع الآخر حتى تقوم بوظيفتها التي وضعت لها ، فهي ليست أجزاء متفرقة يؤدي كل جزء وظيفة مستقلة بدون أى علاقة بالآخر ، فالعكس هنا هو الصحيح ، فإن ترابط الأجزاء وتعاونها الوطيد مع بعضها يجعلها وحدة لها غاية مشتركة ووظيفة موحدة .

وعلى أساس هذه النظرة المتكاملة إلى المجتمع فإن التربية الأساسية تهدف إلى معاونة الناس في حل مشكلات بيئتهم من النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والزراعية والصحية حلاً يجعل من هذه النواحي وحدة مرتبطة - عناصرها متداخلة وحلولها متشابكة .

مدلول التربية الفنية في التربية الأساسية

١ - المقصود بالتربية الفنية :

إن مدلول التربية الفنية في المدارس الابتدائية والثانوية ومعاهد المعلمين يختلف - في كثير من الوجوه - عن مدلولها في التربية الأساسية ، وليس المقصود بالتربية الفنية في هذا المضمار تدريس الرسم والأشغال اليدوية في المدارس فقط بل تعداه إلى أبعد من ذلك بكثير . ولا يفوتنا أن ننوه بأن المدرسة نفسها إحدى المنظمات الثقافية التي ترمى التربية الأساسية إلى خدمتها . عند ما نتحدث عن التربية الفنية في ميدان التربية الأساسية إنما نقصد كل ما هو مرتبط بالحياة الفنية في المجتمع ، وعلى أساس هذا الاتجاه قسمت النواحي الفنية في التربية الأساسية إلى الفئات الأربع الآتية :

أولاً : فنون النحت والتصوير

ثانياً : الفنون التطبيقية

ثالثاً : الموسيقى والرقص والتمثيل

رابعاً : الأدب أو الفنون اللفظية

إن التربية الأساسية عند ما تتناول هذه الفئات بالبحث والدراسة تكشف عن حقيقة هامة ماثلة في أذهان علماء الاجتماع وهي مدى تأثير هذه النواحي الفنية الأربع في حياة أفراد المجتمع وهل هي ناضجة في نفوس الأهلين ومدى تغلغلها في فاعليات الأفراد الاجتماعية والفنية . بمعنى آخر : أن هذه النواحي الفنية التي نتحدث عنها تعد أساساً تقليدياً في حياة المجتمع . فهي قد انتقلت إليه منذ آلاف السنين عن طريق أبنائها الذين يزاولون هذه الفنون - وفي عملية النقل هذه مرت فترات من التدهور وفترات أخرى من الانتعاش الفني في المجتمع . وهكذا تجد بعض المجتمعات لا يزال يحتفظ بالقيم الفنية التي ورثت

منذ أجيال عديدة وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من تقاليد وعادات الأهلين . ويتضح العكس في مجتمعات أخرى فالقيم الفنية والمعايير الجمالية قد أصابهما الانحلال وتدهورتا شيئاً فشيئاً حتى أصابهما الهزال وصادفهما الوهن وأصبح تأثيرهما معدوماً في نفوس أفرادها .

إذا كان لازماً أن تولى التربية الأساسية عنايتها لدراسة الظواهر التي أدت إلى تدهور الفنون الأهلية في المجتمعات الريفية وتبحث عن التأثيرات الجغرافية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية التي ساعدت على انحطاط الذوق الفني والتقدير الجمالي والإنتاج المهني ، وعلى ضوء هذه البحوث والدراسات ترى التربية الأساسية إلى تنمية هذه الفنون الأهلية وحمايتها من الانحطاط الذي أصابها في الماضي بطرق تقوم بتوضيحها بعد .

٢ - التأثيرات الاجتماعية في الفنون الأهلية :

تعرضت القرية المصرية لكثير من التيارات الاجتماعية والتقلبات السياسية والأزمات الاقتصادية في الأجيال الماضية مما كان له أكبر الأثر في عرقلة نمو الفنون الأهلية فيها . ونظرة تاريخية إلى تكوين الفنون وانتشارها في المجتمعات الريفية تلي بعض الضوء على تأثير الناحية الاجتماعية في تطور أو اضمحلال الفنون فيها . وما لا شك فيه أن للفنون الأهلية وظيفة اجتماعية في حياة أهل القرى فإن العادات والتقاليد المتأصلة في حياة أفراد المجتمع تعكس نوعاً من الاتجاه الفني الذي يختارونه ويعملون على تنميته ، وهذا يتأثر بجغرافية القرية ومدى تغلغل القيم الروحية والجمالية في نفوس أبنائها . فالعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية في بلدة رشيد تختلف عنها في كثير من النواحي كبلدة أسوان مثلاً . وقرية بجوار القاهرة تختلف اتجاهاتها ومعاييرها الاجتماعية والفنية عن قرية بواحة سيوة . وهكذا فإن لكل مجتمع نظمه الاجتماعية وقيمه الروحية وتعاليمه التي اتفق عليها وأصبحت جزءاً مكملًا للشخصية الاجتماعية لهذا المجتمع .

نخلص من هذا إلى أن القيم الاجتماعية لها أثر مباشر في ازدهار الفنون الشعبية التي يمارسها أفراد المجتمع - فنجد أن قرية في مديرية المنوفية تتميز بصناعة النسيج اليدوي وتتنه حتى أصبح فناً له طابعه الخاص في حين أننا نجد قرية في مديرية الغربية لها اتجاه خاص في الموسيقى والمواويل البلدية والقصص الشعبية

مما لا نجد له مثيلاً في قرى أخرى وقد نجد قرية في مديرية الشرقية تمتاز بصنع أثاث المنازل من الجريد وأصبح لها نمط فني يميزها عن الأخرى — ويمكن أن يسترعى نظرنا قرية في مديرية قنا يغلب عليها حرفة خاصة كصناعة الأواني والفخار مما يجعل لها شخصية فنية قائمة بذاتها — وقد تكون هناك قرية بواحة سيوه يتميز أهلها بصناعة السلال من الخامات المحلية ويجعلون منها فناً شعبياً له طابعه الجمالي الخاص به .

وهكذا يمكن القول بأن تميز قرية ما عن غيرها في ممارسة وإتقان نوع معين من الفنون الأهلية ليس وليد الصدفة أو نتيجة لظروف مبهمه غير معروفة . بل على العكس من ذلك فإن الأنماط الفنية المختلفة والطوايع الجمالية الخاصة التي نراها في قرية دون أخرى هي في الواقع نتيجة لتأثيرات اجتماعية وجغرافية وتاريخية مرتبطة تمام الارتباط ومتشابكة تمام التشابك بالعادات والتقاليد والقيم الجمالية والروح الفنية التي نمت وترعرعت في حياة أهالي القرية . ولذا كان من أهداف التربية الأساسية أن تجمع المعلومات وتقوم بعمل البحوث والدراسات التي تكشف عن خبايا التطور الفني في الحياة الاجتماعية للقرية قبل أن توجه وتنمى الفنون الشعبية فيها .

٣ — التأثيرات الاقتصادية في الفنون الأهلية :

إن من خطئ القول أن نتحدث عن تأثير الظروف الاجتماعية في نمو الفنون الأهلية بدون أن نشير إلى عامل هام في تكيف الفنون التطبيقية في القرية حسب إمكانيات البيئة وطبيعة خاماتها ألا وهو العامل الاقتصادي . فلكل قرية صفاتها الزراعية والطبيعية التي تكيف نوع الصناعات الريفية التي تتميز بها بيئة عن غيرها . فالقرية التي يكثر فيها مراعى الأغنام كثيراً ما تنمو فيها صناعة الكليم والسجاد ، والقرية التي تكثر فيها زراعة القطن تزدهر فيها صناعة المنسوجات بأنواعها المختلفة والقرية التي تتوفر فيها زراعة النخيل تشتهر بصناعة أثاث المنازل من الجريد والقرية التي يوجد فيها الطين الصلصال مثلاً ينتشر فيها صناعة الأواني والفخار والحزف .

هذه أمثلة نسوقها الآن لنكشف عن حقيقة هامة في تطور الصناعات الريفية في البيئات القروية وهو تحكم طبيعة البيئة الزراعية وإمكانياتها الاقتصادية

في تحديد نوع الصناعات التي تتكون ثم تنتشر وتصبح بعد ذلك أداة فعالة في تنمية اقتصاديات القرية والتي تنعكس بدورها على رفاهية المجتمع ورفع مستواه . من هنا كان العامل الفعال في ازدهار حرفه ما يعتمد بدون شك على الخامات المحلية التي توجد في القرية وعلى الفنانين والصناع المهرة الذين يتعاون تكييف هذه الخامات حسب حاجيات القرية ، ووظيفة التربية الأساسية في هذا المضمار هي تنمية الصناعات المحلية عن طريق استغلال الخامات المحلية استغلالاً اقتصادياً يعود على القرية بالفائدة المادية لتزويد من مستوى دخل الصناع وبعدها تقتصر وظيفة التربية الأساسية على هذا بل تتعداه إلى رفع مستوى التذوق الفني بين أفراد القرية حتى يقدروا المنتجات الفنية التي تصنع بها ويتذوقوا قيمها الجمالية ويعملوا على شرائها . كل هذا — بدون شك — يمهّد السبل للإنعاش الاقتصادي والفني لحياة القرية ومن يعيشون فيها .

علاوة على ما تقدم ذكره توجد هناك بعض الحقائق الهامة المتصلة بالناحية الاقتصادية في الإنعاش الفني للقرية والتي تضعها التربية الأساسية نصب عينها وهي أن القرويين من أرباب الحرف المختلفة لا يصنعون عادة سوى الأشياء التي لها وظيفة نفعية لهم وللجماعة الموجودة بالمجتمع . أي أن المنتجات التي يصنعها أرباب الحرف بالقرية يتوقف نوعها وشكلها على حاجيات المجتمع إليها ، وأحياناً يتعداه إلى مجتمعات ريفية أخرى ، فرى أن الصناع القرويين يبيعون ثمرة إنتاجهم في سوق القرية الذي يقصده عادة أناس من القرى المجاورة ومعنى ذلك أن قرية من القرى تشتهر بنوع معين من الصناعات الريفية وتكون عندئذ مركزاً للتسويق يؤمه المشترون من القرويين من أنحاء المنطقة التي تجاورها . وبما لا شك فيه أن هذا منبدر من مصادر الثروة الاقتصادية للقرية وأرباب الحرف فيها .

المكانة التي تحتلها الفنون الأهلية في مناهج التربية الأساسية

١ — أسباب تدهور الفنون الأهلية :

بعد البحوث والدراسات المختلفة التي قامت بها اليونسكو في كثير من مجتمعات العالم الريفي اتضح أن تدهور الفنون الأهلية في البيئات الريفية يعزى إلى خمسة أسباب :

أولاً : نقص المهارة الفنية عند أرباب الحرف نتيجة لقلة الصنّاع المبدعين وكثرة الصنّاع المأجورين (غير المبدعين) .

ثانياً : إهمال التراث الفنّي والجنوح نحو التقليد .

ثالثاً : تأثر الفنون الشعبية الريفية بفنون المدن بدون دراسة أو توجيه .

رابعاً : قلة تذوق الأهليين للفنون الشعبية .

خامساً : إهمال التشقيف الفنّي بين الناس . .

إن الحقيقة الماثلة أمام أعيننا أن كثيراً من قرانا المصرية قد فقدت طابعها الفنّي الذي تميزت به في الأجيال الماضية وأن أرباب الحرف قد فقدوا كثيراً من مهارتهم الفنية وأنهم لا يستطيعون القيام بأعمال دقيقة كالتي امتاز بها الفن المصري القديم أو الفن العربي . فإن روح الابتكار الفنّي والإبداع الجمالي قد نقصت رويداً رويداً حتى إنه من الصعب حقاً العثور على القيم الفنية في إنتاج الصنّاع القرويين التي كنا نشاهدها في أعمال الفنان المصري القديم . فإننا قد نجد قلة من الصنّاع المهرة في القرى المصرية ولكن عددهم من القلة بحيث إن إنتاجهم الفنّي أصبح محدوداً ومركّزاً في مناطق قليلة . وأن كثيراً من الصنّاع المبدعين الذين تتوفر فيهم المهارة في التعبير عن إحساسات المجتمع الفنية يرحلون من القرى إلى المدن طلباً لمزيد من الأجور مما كان وبالا على تطور ونمو الفنون الريفية . وقد حل محل هؤلاء الصنّاع المبدعين صنّاع غير مبدعين وهم يؤلفون أكبر طائفة من أرباب الحرف في القرى المصرية . وأن إنتاجهم كثيراً ما كان خالياً من الإبداع الفنّي وعارياً من الذوق الجمالي .

والعامل الثاني الذي لعب دوراً كبيراً في انحطاط الفنون الأهلية هو إهمال التراث الفنّي الذي ورثته البيئات الريفية منذ أجيال وجنوح الصنّاع إلى التقليد المباشر وغير المباشر لبعض الفنون التي لا تمت إلى الظواهر والقيم الفنية التي تتمشى مع طبيعة الريف المصري الجمالية ، وكان من نتيجة ذلك أن تدهور الفن الشعبي الريفي وحل محله فن مستورد من المدن يتخذ أشكالاً فنية مختلفة فتراه تارة أواني وتماثيل لها طابعها الغربي وتارة أخرى في شكل قطع من الأثاث أو النسيج لا يربطها رابط بالفنون الريفية الموجودة في البيئة . حتى المواويل البلدية والأغاني الشعبية والموسيقى الريفية قد تغيرت وتبدلت إلا في قليل من

القرى — ولبست ثوباً جديداً غريباً عنها لا يتلائم مع طبيعتها مما شوه معالمها وهدم قوامها وتراثها الفنى .

والعامل الثالث الذى كان له تأثير مباشر فى انحطاط الفنون الأهلية فى المجتمعات الريفية هو أن فنون البيئات الحضرية بما فى ذلك المدن والمجتمعات الغريبة قد نقلت نقلاً مقصوداً لتحل محل الفنون الشعبية الريفية . إن هذا الاتجاه الحضرى فى الفن الشعبى بالقرية قد نقله المتعلمون الذين عاشوا مدة غير قصيرة فى المدن واستوطنوا فى الريف ، وهم فى هذا يلحون على أرباب الحرف فى القرية أن يبنوا لهم بيوتهم ويؤثثوها بأثاث يتبع الطراز المدنى ويزخرفوها بما يتفق مع أنماط الفنون الحضرية .

والعامل الرابع الذى يعد مسئولا عن انحطاط الفنون الأهلية فى القرى هو تذوق القرويين للفنون الجميلة والتطبيقية بشكل عام . ولا شك أن مسألة تذوق الفنون الأهلية وإنتاجها وممارستها بين القرويين أنفسهم باعتبارهم منتجين أو مشترين من أهم العوامل وأخطرها من ناحية حالة الفنان القروى ورفاهيته الاقتصادية فالفنان أو الصانع الماهر فى القرية إن لم يجد من يقدر ويتذوق عمله الفنى وبالتالي يشتري ما يقوم بإنتاجه فإما أن يترك مهنته ويعمل فى الزراعة ليكسب قوته وعائلته وإما أن يركز اهتمامه على كمية المنتوجات لا على الكيف والدقة . وفى كلتا الحالتين فإن المجتمع الريفى يفقد عنصراً فنياً هاماً له أثره فى تدهور الحياة الفنية فيه .

والعامل الخامس يتصل فى كثير من الوجوه بالتربية المقصودة بالمدارس والتربية غير المقصودة بين القرويين ، وهو هذا الإهمال الذى انتاب المجتمعات المصرية فى توجيه التلاميذ والأهلين توجيهاً فنياً حتى تكون عندهم القدرة على فهم الفنون التى تحيط بهم من كل جانب وتذوقها وتوجيهها أيضاً .

ووظيفة التربية الأساسية فى كل هذا هى أن تقوم ببعث الفنون الأهلية وتدريب الصانع أو الفنانين المهرة فى القرية على مختلف الفنون من نحت وزخرفة وأعمال نسيج وصنع أثاث وغيرها وبجانب هذا فهى تقوم بتشجيع القرويين ثقافة فنية حتى يكونوا أكثر قدرة على التذوق الجمالى والتقدير الفنى للمنتوجات الصناعية التى يقوم بها أرباب الحرف المختلفة وفى هذا تنمية وإنعاش لنشر وتعميم الصناعات الريفية التى تعود على اقتصاديات القرية بالخير والرفاهية .

٢ — حماية الفنون الأهلية :

كثيراً ما يظن أن ممارسة الفنون الأهلية التقليدية التي تتبع القيم الجمالية للتراث الفني القديم مظهر من مظاهر التأخر وعلامة من علامات البربرية . إن هذا الاعتقاد الذي تفشى بين كثير من الناس سواء في المجتمعات الحضرية أو الريفية له خطره المباشر على مصير هذه الفنون . إذ أن بعض الناس يعرضون عنها وتكون ممارسة البعض الآخر لها نخلسة ومن هنا لا يعود التعبير الفني مصدراً للذة والاستشارة بل باعثاً على الضعة وذلة النفس .

ومن العبث أن نتجاهل النتائج المترتبة على إهمال حماية الفنون الأهلية من تيار المدنية الغربية الذي يؤثر في طبيعة الفنون الريفية تأثيراً مقصوداً أو غير مقصود من شأنه أن يغير من قيمتها المحلية وعناصرها البيئية وخواصها القومية . قد يفهم البعض أننا لا نؤمن بالتطور الفني وتمشيهِ مع حلقة الزمان بل على العكس من ذلك فإننا نؤمن بديناميكية الحياة وبأنها تؤثر في حياة المجتمع وفي قيمه وعاداته وتقاليده الاجتماعية وتتأثر بتكيف أفراد المجتمع فيها . ولكن هذا لا يعنى مطلقاً أننا نهمل القومية الفنية ونلقى جانباً كل ما ورثناه من معايير فنية وقيم جمالية . فإن الفن يحيا في نفوس الناس ويرتبط بحياتهم ويكون وحدة متماسكة مع سلوكهم الاجتماعي وفاعليتهم الفنية . وهكذا كان لزاماً علينا أن نحمل الفنون الأهلية من الاتجاهات السطحية الدخيلة عليها والتي تعبت بها وتهدم كيانها وتشتت قيمتها وألا ندع هذه الاتجاهات تفسد التراث الفني الذي له طابع القرية المصرية .

وعلى ضوء هذه السياسة الفنية تقوم مناهج التربية الأساسية بدورها في حماية الفنون الريفية والأنماط الجمالية التي تتميز كل بيئة ريفية بها عن طريق إثارة وعي الأهالي للتربية الفنية وتراثهم الجمالي وتشجيعهم على الاحتفاظ بهذا التراث الفني . وهي كذلك توجه أرباب الحرف في القرية أن يستغلوا الخامات المحلية في إنتاجهم بدلا من استيراد هذه المواد من المدينة . ويجانب هذا فهي ترعى أرباب الحرف وتوجههم وجهة أكثر فنية وأعمق تلقائية من ذي قبل . وهي أيضاً تشجع إقامة المعارض للصناعات الريفية في المناطق الريفية حتى تكون أداة للتثقيف الفني والتسويق للمنتجات الفنية .

٣ — تنمية الفنون الأهلية :

كما أن الحياة متطورة فإن الفنون الأهلية ويجب عليها أن تتطور . وليس معنى التطور هنا أن تدخل على الفن عناصر زائفة أو قبا سطحية تؤثر فيه وتغير نمطه الأصلي . ولكن المقصود بالتطور هو نمو الإبداع الفني والابتكار التلقائي والتجديد المستمر في أسلوب الفن مع الاحتفاظ بقوامه وطرزه اللذين يعدان محور تقدمه . فإن للفنون الأهلية شخصية قائمة بذاتها لها قيمتها وتقاليدها ولها كذلك أصولها ومعاييرها مما ينبغي علينا أن نحفظ بها ونعمل على تنميتها . وقد يكون من الخطأ أن يفهم من هذه السياسة الفنية التي نعرضها ونفسرها الآن أننا ننظر إلى الفنون الريفيه نظرة عالم الآثار الذي يقصد من وراء بحثه دراسة ومعرفة الآثار الفنية القديمة التي ترتبط بعصور أو عهود معينة وما دون ذلك فهو دخيل عليها ، ولا نهدف كذلك إلى السعى وراء تخليد الفنون ذات الصبغة البدائية لإرضاء النزعات الفنية التي يرغب فيها بعض الفنانين المحترفين أو الهواة — ولكن ما نرى إليه هنا هو أن من وظيفة التربية الأساسية ومن مناهجها الموضوعية أن تنمي الفنون الريفيه في القرى المصرية حتى تسير ركب التطور والتقدم مع الاحتفاظ بقوامها الفني وقيمها الإبداعية وشخصيتها الجمالية المستقلة .

وتقرير جماعة من الخبراء في الفنون الأهلية في مؤتمر عقد في سنة ١٩٤٩ تحت إشراف هيئة اليونسكو خير دليل على صحة اتجاه التربية الأساسية حول تنمية الفنون الريفيه . وجاء في هذا التقرير أن الخبراء جميعاً قد اتفقوا على استنكار كل محاولة مصطنعة من وحى الخارج لإنتاج فنون ذات صبغة بدائية زائفة — واعتبارها محاولة عقيمة ذات أغراض مستورة ترمي إلى الحيلولة دون التطور الذي ينشده الجميع . ويرى المؤتمر ضرورياً أن تعتبر الفنون الأهلية ظاهرة حية متطورة كأي ظاهرة ثقافية في عالمنا الحديث وقد أكد المؤتمر مراراً أن نظرتنا للفن الأهلى يجب ألا تكون كنزرة عالم الآثار الذي يقيم من نفسه حارساً على الماضي — بل كنزرة عالم الاجتماع الذي يسجل تطورات المجتمع ويتطلع إلى المستقبل . ومن الطبيعي أن تسير مثل هذه النظرة — في الحاضر — الرغبة في المحافظة على تلك الأشغال الفنية التي أوشكت على الزوال^(١) .

(١) هيئة اليونسكو — تقرير جماعة من الخبراء عن حماية الفنون الأهلية وتنميتها ١٤ أكتوبر ١٩٤٩

٤ — اكتشاف وتوجيه وتدريب الفنانين المحليين :

إن التربية الأساسية تولى اكتشاف الفنانين المحليين في المجتمعات الريفية عناية كبيرة — إذ أن حماية الفن الأهلـى وتنميته في القرى يحتمل وجود فنانين وصناع مهرة قادرين على حفظ التراث الفني ومدركين للمسؤوليات التي تقع عليهم في الإخلاص لفهم والدقة في المنتجات التي يصنعونها . هؤلاء الفنانون هم الذين يحبون التذوق الفني بين القرويين ويوجهونهم عن طريق غير مقصود إلى القيم الجمالية والعناصر الفنية في بيئتهم وكيف يقدرونها ويحسبونها ويتأثرون بها .

وحفظاً للتقاليد الفنية من الاندثار في القرية المصرية كان مما تحتمه الضرورة أن نعمل بكافة الوسائل السيكولوجية والاجتماعية الممكنة حتى يمكن لنا أن نتعرف على فنانى وصناع القرية وندرس فنونهم ومنتجاتهم ونحاول اكتشاف الفنانين الذين قد تشبعوا بالتراث الفني الريفي ولهم موهبة وميل وقدرة على الإبداع الجمالى والابتكار التلقائى . وعائنا أيضاً أن نوجههم ونرشدهم للطرق والوسائل التي عن طريقها ينمون فنونهم ويكونون أكثر خبرة وأعمق بصيرة في عملية الخلق النشئ .

إن في القرية المصرية فنانين وصناعاً مهرة في حاجة إلى تدريب فنى ليكونوا قادرين على رفع مستوى منتجاتهم الصناعية كالنسيج والسجاد والخزف والأواني والسلال وأثاث المنزل وغيرها . وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت هناك دراسات منظمة وغير منظمة لتزويد هؤلاء الفنانين وأرباب الحرف بالخبرات الفنية التي من شأنها أن تزيد من مقدرتهم على استغلال الخامات المحلية استغلالاً نفعياً له طراز فنى وله نمط جمالى وله طابع وظيفى يساعد على زيادة الدخل السنوى للصانع مع الاحتفاظ بفنية منتجاته . وكلما كان العمل متقناً وفي الوقت ذاته يمتاز بالإبداع الفني يزداد الإقبال على شرائه وبالتالي ينتعش الصناع المهرة اقتصادياً . كما أن هذا سيكون له تأثير مباشر في رفع المستوى الاقتصادى للقرية بوجه عام .

التوصيات

إن عرضنا لموضوع التربية الأساسية والخدمات التي تقوم بها في ميدان التربية الفنية والفنون الأهلية يبين بوضوح ضرورة إيجاد خطة موحدة ومناهج متفق عليها تسير عليها السياسة الفنية في البيئات الريفية والجماعات الشعبية . وهنا يجب أن نعرض التوصيات التي تراها التربية الأساسية هامة بل وضرورية في إنعاش الفنون الأهلية والتربية الفنية في البيئات المصرية .

أولاً : يجب القيام بأبحاث ودراسات تتعلق بالنواحي الجغرافية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية التي تكيف الفنون الأهلية في البيئات الريفية .

ثانياً : يجب على ضوء هذه الأبحاث والدراسات أن تتخذ الخطوات الإيجابية التي عن طريقها تنتعش الفنون الأهلية ويرفع مستواها الجمالي والوظيفي .
ثالثاً : ينبغي أن تساهم المنظمات الثقافية والهيئات الفنية في حماية التراث الفني وصيانة تقاليده وقيمه حتى لا يصيبه الانحطاط أو الزوال .

رابعاً : يجب أن تنشأ مراكز للتدريب المهني في القرى يلحق بها القرويون الذين يلمس فيهم الميل والاستعداد الفني حتى تزود هذه القرى بالفنانين والصناع المهرة .

خامساً : يجب أن تقام معارض دائمة في المدن ومراكز المديریات حتى تباع فيها المنتجات الصناعية والفنية للفنانين والصناع القرويين وهذه المعارض تساعد على تصريف المنتجات مما ينعش القرى اقتصادياً عن طريق التسويق في خارجها .

سادساً : ينبغي أن تنظم مناهج التربية الفنية في المدارس الابتدائية والثانوية حتى تكون في حد ذاتها تربية أساسية تعمل على رفع مستوى التدفق عند التلميذ وتوجيهه في استغلال الحامات المحلية حتى يكون الفن أداة فعالة في إنعاش المجتمع روحياً واجتماعياً واقتصادياً وفنياً .

من مشكلات الأطفال التربوية :

الطفل الخجول

الدكتور محمد جمال صقر
المدرس بمعهد التربية للمعلمات

مظهر الخجل الارتباك وفقدان الوسائل إذا ما أحس الفرد أن أعيناً تراقبه أو أنه في حضرة أشخاص غرباء عنه لم يالفهم . فالخجول يهتت ويحمر وجهه أو يشحب لونه ويتصبب عرقه أو تجف أوعيته المخاطية ويرتجف ويفقد ذاكرته ويأتي أفعالا تدل على سوء التصرف لعدم التناسق بينها . وكثير من الناس يشعرون بشيء من الضيق أو الاضطراب إذا اضطروا للعمل وأنظار الآخرين موجهة إليهم ومسلطة عليهم وليس هذا بغريب على الخطباء والممثلين والموسيقيين في بداية عهدهم ..

ويعتبر الخجل ظاهرة عادية عند الطفل إذا لم يتجاوز حداً معيناً ولكنه يزداد في فترة المراهقة وقد يصل عند بعض الفتيان أو الفتيات إلى حد الحبس الحقيقي Inhibition فيعوق الفرد منهم عن أداء العمل الذي يطلب منه كأداء امتحان شفوي أمام لجنة من الممتحنين والخجل يُعرض الطفل أو الشاب لاضطهاد زملائه الذين يحاولون إخفاء شعورهم بالنقص وإبعاده عن أنفسهم بمحاربته في شخص الخجول فيزيد رضاهم عن أنفسهم كلما ازداد ضعف فريستهم . ويرى الخجول المضطهد أن حالته تسوء من يوم إلى آخر وسوف يعاني من هذه المضايقات التي تحدث أيام الطفولة وتترك في نفسه نوعاً من فقدان الأمن والطمأنينة يلزمه طوال حياته . وبالاختصار يمكننا أن نقول إن الخجل يجعل من الأطفال مواطنين تعساء خاب أملهم وتنكروا للحياة وأصبحوا عبئاً ثقيلاً عليها وعلى المجتمع الذي يعيشون فيه .

وينشأ الخجل في البداية من سوء الصلة بين الطفل والبيئة الإنسانية التي يعيش فيها وقت ازدهار غرائزه الاجتماعية وفي فترة لم يكتمل إدراكه لقيمته ووسائله واتجاهاته ويميل الغير نحوه بالكيفية التي تبعث في نفسه الأمن والطمأنينة الحقيقية

إن حياة الطفل بين الكبار ربما كانت كافية وحدها لكي تولد عنده نوعاً من الشعور بالنقص لدرجة أن الطفل إذا لم يلق التشجيع الكافي ممن حوله ربما تقاعد نهائياً عن محاولة اللحاق بالكبير وعن التطلع إلى مساواة نفسه به . وهذا هو السبب في أهمية تمكين الطفل من أن يقيس نفسه بزملائه الذين هم في نفس سنه . وتستطيع أن تقول إن كل نقص أو ضعف حقيقي أو وهمي يحسه الطفل وقت اتصالاته الأولى بزملائه أو بالبيئة التي تحيط به بوجه عام يؤدي إلى الحيلولة بينه وبين استعادة الثقة في نفسه بعد ذلك . فالطفل إذا أحس أنه فقير أو أنه أقل من غيره مظهراً في الملبس أو أنه مصاب بعيب جسماني أو بعلّة أو أنه من أسرة معيبة . كل ذلك قد يكون من مسببات فقدان الثقة بالنفس . والغرائز الاجتماعية تدفع الطفل ليس فقط إلى محاكاة البيئة المحيطة به كى يشابه غيره وإنما تدفعه أيضاً إلى إبراز ما يتميز به بقصد الحصول عن طريق النجاح والتفوق على التقدير والإعجاب وهناك غريزة المنافسة التي تجعل الفرد يسعى إلى اجتذاب إعجاب الغير ولكنه قد يتخلى عن هذه الرغبة الملحة كلما اقترب من مرحلة النضج بعد أن تكون قد هيأت له الحياة وسائل أخرى لإشباع ميوله وإحراز النصر في ميادين مختلفة . والطفل يشعر بهذه الرغبة الجامحة في مراحل حياته الأولى . ولما كانت المنافسة قريبة الشبه من غريزة العدوان Agressivite كان على الغرائز الاجتماعية أن تحد منها وتكبح من جماح الرغبة في القضاء على المنافسين وتحقيقهم بكل الوسائل .

وقد يحس الطفل بنوع من النقص كأن يعتقد أنه وضعيع أو تافه دون أن يخالجه الشعور بالقلق الذي هو من معالم الخجل وفي هذه الحالة يثير هذا الإحساس عند الطفل بفضل غريزة حب البقاء ضرباً من الاستجابة التكيفية قد ينتج عن عدم مناسبتها للموقف صراع داخلي يقل أو يزداد شعور الطفل به . وتنحصر هذه الاستجابة أولاً في غرق الخجول أثناء عزله ووحده في أحلام العظمة حتى إذا اتسعت الشقة بين الرغبة والإمكانات فقد الطفل معنى الحقيقة وتبرم بالأشياء الموضوعية ولجأ إلى دنيا الخيال والأوهام وسلك السبيل الذي يجعل منه شخصاً مخففاً في حياته . كما تتضمن هذه الاستجابة نوعاً من الحقد على المنافسين الذين يعتقد الخجول أنهم يسدون طريق الحياة في وجهه . وهذا الحقد تحد من شدته بعض الآداب الأخلاقية الفطرية لدى الطفل . ويختفي الخجل دائماً بين

طياته الشعور بالحرم كما تختبئ أيضاً الكراهية والبغضاء للناس ولذلك كان الحجول محوراً تتجاذبه نزعتان عميقتان أحدهما الميل إلى المجاهرة بالعدوان وثانيتهما الميل إلى التخلي والانسحاب من الموقف.. وقد يشتد النضال بين هذه القوى النفسية ولكن الحجول غالباً ما يكون عاجزاً عن إبراز هذا النضال إلى العالم الخارجى أو التعبير عنه خارج نفسه . ومع ذلك فإن هذا النوع الداخلى يحاول الظهور إلى الخارج . فمن ناحية تدرك البيئة المحيطة بالحجول بطريقة فطرية ولا شعورية العداء الكامن فى نفس الحجول ويستجيب لها بنوع من الكراهية والنفور ، أما فى عالم الأطفال فتكون الاستجابة باضطهاد الحجول والتحرش به دائماً . ومن ناحية أخرى يشعر الحجول بشيء من الراحة والعزاء النسبى بإسقاط الصراع الكامن على الخارج فقد يقبل الاضطهاد الذى هو ضحيته لأنه قد يذهب بشعوره المبهم بالحرم . والمشاهد أن بعض الحجولين فى استطاعتهم السيطرة على مظاهر الارتباك الخارجية والتحكم فيها إلى حد إخفائها أو سترها وراء موقف فيه شيء من القحة أو السخرية أو التحدى أو اتخاذ مواقف المعارضة والمخالفة الأمر الذى يجر عليهم الاضطهاد ويزيد رغبة الآخرين فيه . ولقد أصبح من المسلم به الآن أن كل تطاول ليس له ما يبرره إنما يخفى وراءه خوف مرضى من عدم التقدير حتى أن الغطرسة والصلف غالباً ما تختبئ وراءها الخجل . ومن هنا لاتوصى التربية بإذلال المتغترسين بحجة جعلهم يستعيدون توازنهم لأن فى ذلك هدماً لكيانهم وقضاء عليهم .

وتظهر علامات الخجل واضحة حوالى سن المراهقة وقد تزداد خطورته فى هذه الفترة ومرد ذلك إلى أن الصراع الجنسى يضاف إلى الصراعات الاجتماعية التى لم يتم حلها على الوجه الأكمل وبالطريقة المناسبة المرضية . فيعمل كل ذلك على تحطيم التوازن الظاهرى الذى تم تحقيقه . ولا حمرار الوجه فى سن المراهقة صلبة لا شعورية بالرغبة فى تحقيق الذات والرغبة فى أن ينال المراهق إعجاب الجنس الآخر .

وهنا ينبغى أن نعرض لواجب المربي فى حالة الطفل الحجول فنقول بأنها تنحصر فى تقديم المعونة والمساعدة إلى الطفل عندما تظهر عليه علامات الارتباك بدلا من أن يعمل على مضاعفة اضطرابه كما يفعل كثير من المدرسين . ويجب أن نحمية من اضطهاد زملائه واتخاذ موضوعاً لتسليةهم ومزاحهم . ثم على

المربي أن يجعل الخجول يدرك إدراكاً حقيقياً نوع الطموح الذي يتطلع إليه والمنافسة التي يشوبها الحقد والكراهية والشعور بالحرمان الذي هو فريسته . ذلك لأن كل صراع نفسي إذا أصبح شعورياً تخلص صاحبه من القلق وسار إلى طريق الحل كما يقول علماء التحليل النفسي ، وأخيراً علينا أن نحاول تهيئة الإمكانيات للطفل الخجول حتى يستطيع أن يتفوق أو يبرز بأية وسيلة أو طريقة ممكنة في إحدى فروع الدراسة أو النشاط المدرسي أو الرياضي أو الاجتماعي .
أو عن طريق اللعب

إن الطفل الخجول إذا وجد السبيل إلى الحصول على تقدير وإعجاب البيئة المحيطة به وتخلص من كل ما يخالجه نفسه من وساوس للحصول على هذا الاستحسان . فإنه لاشك في طريقه إلى الشفاء الأكيد ، وقد يكون هذا الاتجاه التربوي أحد الاتجاهات التي تنادي بها طرق التربية الحديثة في البيت وفي المدرسة .

مدارس المعلمين الريفية ومناهجها

للأستاذ خطاب عطية

ناظر مدرسة المعلمين الريفية ببي العرب

إن القرية المصرية في حاجة إلى بذل كثير من الجهود في سبيل رقيها من النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والصحية ، ولن يتسنى لها تحقيق هذا الرقي ما لم تساهم المدرسة بقسط كبير في هذا التطور ، وتقف إلى جانب المركز الاجتماعي والوحدة الصحية والوحدة « الزراعية » ، وتكون بذلك عاملاً فعالاً في توجيه المجتمع المريض وإرشاد أفرادة نحو الطرق والوسائل التي ترقى بحياتهم وترفع من مستوى معيشتهم .

وكان لهذا الاتجاه الجديد في التربية أثره في رجال وزارة المعارف عام ١٩٤٧ ، عندما كان حضرة الأستاذ إسماعيل القباني وكيلاً للوزارة ، فقرر فتح مدرسة المعلمين الريفية بمنشأة القناطر . وهي على مقربة من القاهرة ، وفي منطقة تهيئ لطلبتها مجتمعاً ريفياً يعيشون في نطاقه ، كما يعيش الريفيون أنفسهم ، فيفلحون الأرض ويربون الحيوان ويحصلون على منتجاته ويتدربون على التألف والتعاون والقيام بالخدمات الاجتماعية في المدرسة وفي القرى المجاورة ، ويدرسون حياة الفلاح ومعيشته دراسة علمية صحيحة .

وفي سنة ١٩٥١ ، وبعد أن لمس المربون أهمية هذا النوع من المدارس ، قررت وزارة المعارف فتح مدرسة جديدة للمعلمين في سرس الليان وهي المدرسة التي انتقلت في العام الماضي إلى قرية بي العرب واتخذتها مكاناً لها . ولعل السبب في اختيار منطقة سرس الليان وبي العرب مركزاً لهذه المدرسة الجديدة هو أن هذه المنطقة غاصة بالسكان الفقراء الذين لا يملكون من الأرض الزراعية إلا القليل ، وهم لذلك في حاجة إلى كثير من الإرشاد والتوجيه الذي يساعدهم على التغلب على مشكلات الفقر والمرض والجهل . وقد قامت الوزارات المختلفة كوزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة الزراعة ووزارة الصحة ووزارة المعارف ، بإنشاء

عدد كبير من المراكز الاجتماعية والوحدات الزراعية والوحدات الصحية والمدارس الابتدائية في هذه المنطقة ، ولم يبق إلا أن تتكاتف هذه المؤسسات جميعها ، ومن بينها مدرسة المعلمين الريفية ببي العرب ، على إسعاد المواطن المصري ، وهدايته إلى أحسن السبل ؛ لكي يحيا حياة تقيه شر الجوع والمرض وترفع مستواه الثقافي ، وذلك بالدراسة والبحث ، واقتراح العلاج والقيام بالخدمات الاجتماعية والتوجيه الاقتصادي والزراعي والصحي .

ونحن إذ نستعرض نشأة هاتين المدرستين نرى أنه يستحيل عليهما أن يكونا في عزلة عن البيئة المحيطة ، بل لابد لهما من مسح شامل لها ودراسة وافية لطبيعتها ، وفهم عظيم لنظام الحياة فيها ، وما يقوم فيها من علاقات اجتماعية أو اقتصادية ، وبدون ذلك لا يستطيع هذا التعليم أن يؤدي وظيفته الإصلاحية أو أن يكون عاملاً للارتقاء والنهوض بالمجتمع المريض . والتعليم الصحيح هو الذي يعتبر أن البيئة هي مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل ونقطة للبدء نصل منها إلى دراسة غيرها من البيئات .

إن العمل في هذه المدرسة يعتمد اعتماداً كبيراً على جولات الطلاب في القرية والبيئة الريفية ، فهم يزورون السوق ويدونون مشاهداتهم ، ويشاهدون الزرع والحصاد ، ويحصون المنازل ويدونون ملاحظاتهم عن نظافتها وما بها من أقدار ، يزورون المدارس ويحصون ما بها من تلاميذ ويلاحظون صلاحيتها كدور للتعليم ، يزورون المستشفيات والوحدات الصحية والمراكز الاجتماعية ويدرسون أعمالها ويحصون المرضى وأنواع المرض ، إلى غير ذلك من الأعمال الأخرى التي تبنى على المشاهدة والملاحظة ، حتى إذا ما عادوا إلى المدرسة راجعوا أنفسهم ونظموا معلوماتهم التي يتدارسونها في دروس التاريخ والجغرافيا والعلوم والزراعة والمشروعات والتربية الفنية ، والحساب والصحة وغيرها من المواد الأخرى ؛ يناقشون أنفسهم وأساتذتهم ويصلون في النهاية إلى نتائج تتعلق بما اعترضهم من مشكلات ، قد يتطلب بحثها استشارة أحد الخبراء أو الرجوع إلى المصادر الرسمية أو المراجع العلمية ، وهكذا حتى يحققوا فهماً واضحاً للأشياء .

* * *

(١) ومن أهم أهداف هذه المدارس بث روح الولاء والمحبة للمجتمع الريفي وغرس روح الإصلاح في الطلبة ، وذلك بما تتيحه لهم من فرص القيام

بالخدمة الاجتماعية في الريف نفسه .

(ب) وتوقف الطلبة على المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في البيئة الريفية وذلك عن طريق الدراسة العملية والبحوث العلمية .

(ح) تنمى في الطلبة ميولهم وقدراتهم الخاصة وتوجيهها توجيهاً صالحاً .

(د) تعتبر المدرسة مركزاً اجتماعياً وثقافياً لأهالى القرية ، يجتمعون فيها لدراسة مشكلاتهم المختلفة ولتوجيههم توجيهاً مفيداً ، كما أنها تعتبر مركزاً للبحث والتجريب .

(هـ) تعمل على تنشئة جيل من المدرسين الذين يتميزون بصفات القائد والمربي والمصلح الاجتماعى ومن يؤمن بالمثل العليا .

* * *

والطلبة في المدرستين يمثلون أهل الريف ، وقد نشأ جميعهم في القرية المصرية من أبوين فلاحين ، وهم يحبون الفلاحة والعمل في الحقل ، ويقبلون على العمل في القرية ويشعرون دائماً أن مصر بلد زراعى ، وأن أغلب سكانها يعيشون على فلاحة الأرض . وهم ، إلى جانب هذا ، يمارسون حياتهم في القسم الداخلى بالمدرسة حتى توفر لهم فرصة التربية الفردية والاجتماعية الصحيحة ، وحتى يعودوا طرق المعيشة المناسبة . ويعيشون في القسم الداخلى حياة هى أقرب إلى حياة المعسكرات الكشفية ، فيعتمدون على أنفسهم في القيام بمعظم أعمال النظافة في حجرة النوم ، وإعداد الطعام والموائد ، وإنشاء بعض المباني اللازمة لهم في المدرسة . وقد أكسبتهم هذه الحياة كثيراً من الصفات الحميدة وساعدت على بث روح النظام والعمل وتحمل المسئولية والقيادة والتفانى في خدمة الغير واحترامه . والطلبة يقسمون إلى أسر مدرسية لها نشاطها الخاص ومبارياتها الرياضية ، وقد أطلق على هذه الأسر أسماء بعض رجالات مصر المحدثين كمصطفى كامل ومحمد فريد وسعد زغلول وأحمد عرابي لما لهم في نفوس الطلبة من مكانة عظيمة . كما أن للطلبة رابطة تشرف على شئونهم جميعها ولها ممثلون من الطلبة ينتخبون ممن امتازوا بروح الخدمة والقدرة على القيادة ، وبالجمله فإن الحياة في هذه المدرسة تعنى تنشئة جيل من المدرسين الذين يستطيعون تحمل أعباء القيادة والمساهمة في الخدمات الاجتماعية ، وذلك بطريق إشراك الطلبة عملياً في تنظيم حياتهم داخل الفصل المدرسى وخارجه ، وعن طريق حكم أنفسهم بأنفسهم . وقد حيت هذه الحياة

الطلبة في مدرستهم وساعدت على أن يقنى الفرد في الجماعة ويعمل من أجلها ويخلص لها ويؤمن بأن صالحها يعود عليه حتماً .
والطلبة يدأبون على العمل طوال النهار ، فهذا فصل يعمل في حقل المدرسة ، وآخر يجرب في معاملها ، وآخر يعمل في صناعة بعض المنتجات الزراعية ، أو بناء منزل ريفي نموذجي صممه طلبة الفصل أنفسهم بعد عدة زيارات لمنازل مختلفة بالقرى المجاورة ، وهم في بنائهم لمتزلهم هذا ، يتخلصون من كثير من العيوب الشائعة في منزل القرية ، مع اقتصاد في النفقات والتكاليف ، حتى يستطيع القروي الذي يدعى لزيارة المدرسة أن يقوم ببناء منزل مماثل له . وقد تجد فصلاً آخر على أهبة الخروج للقرية للقيام باستفتاء أهلها في إحدى المشكلات الاجتماعية وكثيراً ما يدعو الطلبة أهالي القرية إلى حفلة تمثيلية أو سينمائية ، أو محاضرة في موضوع هام أو يتبارون معهم في بعض الألعاب الرياضية ، ويتبع هذه الحفلات في أغلب الأحيان مناقشات في شئون المجتمع الريفي جميعها . وهكذا نرى أن الحياة في هذه المدرسة كالحياة في خلية النحل ، كل فرد فيها أمامه عمل يمت بصلة للجماعة وعليه القيام به .

أما عن خطة الدراسة فهي ترمى ولا شك إلى توجيه الفرد نحو تفهم البيئة وخدمتها ، وتعنى بإبراز الصلة الوثيقة بين الدراسة والتطبيق العملي ، كما ترمى في النهاية إلى ربط مواد الدراسة بعضها ببعض ، فنأهج الدراسة متكاملة وتهدف جميعها إلى تحقيق رسالة واحدة .

ف عند دراسة موضوع الماء - وهو من بين موضوعات العلوم - يبدأ الدرس بجولة في القرية يكون الغرض منها تتبع مصدر الماء الواصل إليها ومشاهدة استخدامه ، وملاحظة الطلبات كمصدر من مصادره ، والحصول على عينات من ماء التربة والطينية والبئر والبركة . وهنا تقوم دراسات جديدة نتيجة للجولة نذكر منها على سبيل المثال :

- ١ - هل تؤدي تنقية الفلاح لمياه الشرب الغرض منها ؟
 - ٢ - الطلبات الموجودة بالقرية وعددها وصلاحياتها ، وأخذ عينة من مائها وإرسالها إلى وزارة الصحة لتحليلها ومعرفة مدى ملاءمتها للشرب .
 - ٣ - الأمراض التي تنتقل عن طريق المياه .
- وهذه كلها موضوعات لها أهمية كبيرة ، وتتعلق بمادة الصحة كذلك .

ولدراسة موضوع التربة في مادة العلوم ، يحول الطلبة في مزرعة المدرسة لدراسة الخواص الطبيعية لتربتها والنباتات التي تنمو فيها وأخذ عينات منها ، ثم تحلل هذه العينات التي جمعها الطلبة في العمل وتعمل مقارنات بين الأنواع المختلفة من التربة .

أما مادة الصحة : فأساسها الدراسة العملية وموضوعاتها مما يواجهه الطلاب في المدرسة والمنزل والشارع والحظيرة والحقل ومعمل الصناعات الزراعية والفصل وغير ذلك . فهي تقوم على أساس الجولات في القرية والمشاهدة الشخصية والدراسة في المكتبة وزيارة المستشفيات والوحدات الصحية وعمل الإحصاءات والرسوم المكبرة واللوحات المجسمة والنماذج التوضيحية . وموضوعاتها هي النظافة الشخصية ونظافة المأكل والملبس ودراسة حشرات المنزل والأمراض التي تنقلها ، ثم دراسة المنزل الريفي من حيث التهوية والأثاث والإضاءة ودورات المياه وحظائر المواشي ، ثم دراسة التغذية في القرية والمشروعات الصحية اللازمة لتحسين الصحة بين القرويين . ولعل في هذه الدراسة ما يساعد الطلبة على تنفيذ مشروع بناء منزل ريفي نموذجي وعلى تكوين وعي ريفي من نوع جديد .

أما عن مادة الزراعة بفروعها المختلفة : من فلاحية للأرض وتربية للحيوان والدواجن وصناعات زراعية ، فأساسها المشاهدة والعمل وإجراء التجارب للوصول إلى أحسن النتائج ، بحيث تصبح مزرعة المدرسة مزرعة نموذجية يحج إليها أهالي القرى المجاورة لمعرفة أحسن الطرق الزراعية والنباتات التي تصلح لبيئة المدرسة ، ويعتبر مدرس الزراعة مرشداً زراعياً يلقي المحاضرات والأحاديث في الأهالي بطريقة سهلة ميسرة ولغة عامية يفيد من سماعها الفلاح ، فليس الغرض من مزرعة المدرسة دراسة مادة الزراعة دراسة عملية فحسب ، وإنما يجب أن يكون للمزرعة أثر إصلاحي في المحيط الريفي ، بما تتبعه من أساليب جديدة وتستحدثه من مجاصيل أو صناعات زراعية يلمس القرويون فائدتها المباشرة . أما العمل في المزرعة صيفاً وشتاء فهو من عمل طلبة المدرسة أنفسهم تحت إشراف أستاذهم .

وهناك مادة دراسة البيئة ومشكلات الحياة الريفية : وهي تغطي في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة ، وتقوم على أساس اندماج

الطلبة بأهل القرية حتى يحسوا بالمشاكل الموجودة في الريف ، وتؤدي هذه المادة في النهاية إلى :

(أ) اتباع الأساس العلمي في دراسة المشكلات الموجودة في المجتمع الريفي والوقوف على الحلول الصحيحة ووسائل العلاج السليم لكل مادة .

(ب) تنمية روح الولاء بين التلميذ والقرية التي يعيش فيها والتي سيعمل بها في مستقبل حياته بحيث يعتبر نفسه هبة للمجتمع الريفي وواجبه خدمته .
وللسير في دراسة إحدى هذه المشكلات تتبع الطلبة الخطوات الآتية :
١ - اختيار القرية التي ستدرس بها المشكلة .

٢ - القيام بزيارة تمهيدية للتعرف ببعض الشخصيات البارزة في القرية وذلك لتوضيح القصد من تكرار الزيارة .

٣ - عمل أسئلة واستفتاءات وجمع معلومات وافية محددة .

٤ - الرجوع للمدرسة وعقد حلقات للمناقشة وتسجيل النتائج والرسوم البيانية .

كما يتضمن منهج المدرسة إلى جانب ذلك مادة الرسم والأشغال والصناعات الريفية . وهي مادة تطبيقية هامة في هذا النوع من المدارس ، ولا يقتصر دراستها على الناحية العملية فحسب ، وإنما تتضمن دراسة الناحية الاقتصادية في الريف وما يجب أن يقوم فيه من صناعات ريفية عديدة ترفع من مستوى الفلاح المادي . ويدرس الطلبة المهن الريفية الشائعة وخاماتها المحلية ، وكيفية الوصول إليها وقيمتها الاقتصادية ، ويقومون عملياً بهذه المهن بعد إدخال ما يرونه من تحسينات عليها .

وفي قرية بني العرب قام طلبة مدرسة المعلمين الريفية بها ، بزيارة منازلها ودراسة عيوبها ، ثم دراسة الحامات المحلية واستغلالها في صناعات ريفية جديدة وبدأوا في تصميم لمزمل ريفي بنوه بأنفسهم و بإرشاد أستاذهم وأثوه بأنفسهم كذلك بقطع من الأثاث تصنع من الحامات المحلية ، كالجرید والليف وخشب الأشجار والبوص . وقد قاموا هم أنفسهم بضرب الطوب وصنع بعض الكراسي والأرائك وحامل زير ، وبعض المشاجب ودولاب للملابس ، وبعض السلالم المطلوبة في المنزل . كما قام بعضهم بنسج قطع من السجاد والأكلمة والحصير والدواسات وما يلبسه الفلاح من أقمشة شعبية . وهكذا ترى أن الطالب في هذه المدارس

يمارس عدة مهن ريفية، كضرب الطوب وحرقه أحياناً والنجارة والنسيج بأنواعه، وصناعة الحصير وتلوينه بألوان تناسب الطابع الريفي، وهي كلها صناعات اقتصادية هامة، فضلاً عن أنه يقوم بنفسه بشراء المواد الخام حتى يقف على أثمانها ومصادرها، ويدعو في النهاية القرويين إلى زيارته بالمدرسة حتى ينشر بينهم هذه الصناعات المختلفة التي تعمل على رفع مستواهم المادي.

أما مادة المشروعات، فإن لها مكاناً ممتازاً في مدارس المعلمين الريفية، التي تزخر بالكثير من مشروعات البناء والنظافة والتجميل، والمحافظة على الصحة وصنع الأثاث والأزياء وتربية الدواجن والنحل، وإقامة الجماعات التعاونية والحفلات، وغير ذلك من المشروعات التي تخدم أغراض المدرسة والبيئة المحيطة وتسد حاجة الطلبة والفلاحين.

وقد وقع اختيار طلبة المعلمين الريفية ببي العرب في العام الماضي، على عدة مشروعات منها: إصدار مجلة للمدرسة والقرية، وبناء منزل ريفي صحي ومشروع أزياء القرية المصرية، ومشروع تحسين صحة أهالي بي العرب. ولا شك أن على الطلاب في هذه المشروعات جميعها أن يفكروا فيها ويرسموا خطة العمل، ويقيدوا النفقات ويدونوا المذكرات اللازمة، كما يرجعون إلى المراجع الضرورية لتعرف نواحي المشروع وشراء ما يتطلبه من أدوات أو مواد خام وغير ذلك من الأمور التي تدعم المشروع وتعمل على نجاحه.

ومن الواضح أن هذه المشروعات لها فوائد عظيمة، فهي فضلاً عن تحقيق النواحي المادية التي اختير من أجلها المشروع، فإنها تحقق أهدافاً تربوية قيمة، إذ تعود الطالب الاعتماد على النفس وحسن التنظيم والعمل والتعاون وإعمال الفكر والاقتصاد في النفقات، وهي صفات هامة للمواطن لاكتسب إلا بالممارسة العملية.

هذه بعض مواد الدراسة اكتفيت بالإشارة إليها كأمثلة للدرس العملي الواقعي، وهي تدرس إلى جانب مواد أخرى كثيرة، كمادة اللغة العربية والدين والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، والرياضية والتربية وعلم النفس والتربية العملية، وكلها تتجه اتجاهاً عملياً، وتتخذ دروسها من البيئة المحيطة، وتعمل دائماً على الارتباط بغيرها من المواد، كما ترتبط بنفوس الطلبة وحياتهم.

حلقات الدراسة للمدرسين الذين في الخدمة

للأستاذ سامى إبراهيم
مدرس التربية بمعهد المعلمين بالزيتون

في وزارة المعارف الآن تفكير جدى نحو رفع مستوى المعلم المشتغل ، أى المعلم الذى يمارس مهنة التدريس منذ مدة قصيرة أو طويلة ، فقد أقامت في صيف سنة ١٩٤٩ حلقة دراسية لمفتشى الأقسام بالإسكندرية ، وفي صيف سنة ١٩٥٣ لنظار المدارس الابتدائية في مناطق الجيزة وبنى سويف والمنوفية والقليوبية ، وحلقة ثالثة لمفتشى الأقسام في بي العرب في يناير سنة ١٩٥٤ . . . هذا بجانب الدراسات الدائمة التى تنظمها الوزارة في القاهرة والإسكندرية للمدرسين العاملين . ولا شك في أن الوزارة تهدف من وراء ذلك إلى هدف كبير هو رفع مستوى التعليم الذى يقدمه هؤلاء المدرسين إلى أبناء وبنات مصر وقد تتساءل عن الأسباب التى تدفع القائمين على أمر التعليم في أى بلد للاهتمام بهذا الموضوع ، والتى لا شك قد دفعت المسؤولين في مصر للاهتمام به فنجد أنها كثيرة أهمها ما يلى :

١ - عدم كفاية إعداد المعلم في بعض الحالات ، وقد كان هذا من الأسباب التى دفعت القائمين على الأمر في أمريكا للاهتمام بالموضوع ، وقد يندهش القارئ من هذا ولكنها الحقيقة . أما السبب الذى أدى إلى هذا فهو اللامركزية الكاملة للتعليم في تلك البلاد ، هذه اللامركزية التى يقدها هؤلاء الناس لأنها تفسح مجالاً لنمو الشخصيات والابتكار والعمل المبني على الاقتناع . لم تنجح في الوصول بجميع المدرسين إلى المستوى المعقول الذى يمكنهم من تأدية واجبهم على الوجه الأكمل لأن الدولة لم تفرض البرامج ولا النظم بل تركت لكل معهد يقوم بإعداد المعلمين الحرية الكاملة في وضع برامجهم ونظمه وفي تنفيذها بالطريقة التى يرى أنها ملائمة لظروفه ، فكانت النتيجة أن بعض هذه المعاهد لم يؤد واجبه كما ينبغي . ولا شك أننا في مصر نعاني من هذا

النقص ، فإعداد المعلم ، شأنه في ذلك شأن كثير من أمورنا ، لا يزال يخضع لعوامل مختلفة ، وتيارات متباينة تخرج به عن دائرة الكفاية .

٢ - إعداد المعلم ليس كل شيء ، لأن هذا الإعداد مهما كان ممتازا فلا يمكن أن يكون العامل الوحيد الذي يحدد نوع العمل الذي يؤديه المعلم فهذا العمل يخضع لظروف كثيرة تؤثر فيه وتوجهه . . . هذه الظروف يوجد بعضها في المعلم وحياته وظروفه وبعضها في المدرسة وما تحويه من معدات وتسهيلات ومبان . . وبعضها في الزملاء وآرائهم ومثلهم العليا وبعضها في المجتمع كتقديره للمعلم . . . إلى غير ذلك من العوامل . ولا جدال في أن الأمة إذا أرادت أن تصلح التعليم فيها كان عليها أن تسيطر على أكبر عدد ممكن من هذه العوامل . . التي كثيراً ما تؤدي إلى فشل المدرس في أداء رسالته . . ونحن في مصر ندس هذا بوضوح فعاهد إعداد المعلمين تخرج منذ عشرات السنين عدداً كبيراً من المدرسين الذين أعدوا إعداداً حسناً والذين يؤمنون بالتربية الحديثة وطرقها إيماناً عميقاً عند تخرجهم . فإذا ما قابلتهم بعد بضع سنوات وجدتهم . . . أو وجدت الكثيرين منهم قد تحولوا إلى مدرسين عاديين يؤمنون بنفس المبادئ والمثل التي يؤمن بها المدرسون القدامى . . فقد طوتهم العجلة الضخمة التي تسير في طريقها الخاطئ منذ عهد بعيد والتي لم ننجح حتى الآن في إيقافها لتبدأ سيرها من جديد في الطريق الصحيح .

٣ - سرعة التطور : فالعالم في السنوات الأخيرة يسير بخطى واسعة . . والنتيجة الحتمية لهذا أن العالم اليوم يختلف عنه منذ عشر سنين مثلاً اختلافاً كبيراً . . اختلافاً يتناول جميع النواحي . . الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية . . . فإذا كانت مهمة التربية أن تعد الطفل ليحيا في المجتمع كان من أول واجباتنا أن ننبه المعلمين إلى تلك التطورات وأن نعيد النظر في الطرق والوسائل التي تتبعها التربية للوصول إلى ذلك الهدف في ضوء الآراء والاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس . . هذه الآراء الحديثة يجب أن تصل إلى كل مشغل بالتعليم في كل مدرسة من المدارس الكثيرة المنبثة في جميع أنحاء البلاد . . ومن أهم هذه الآراء التي حدث فيها تطور ، الدور الذي تلعبه المدرسة في المجتمع ، وفهم عملية التعلم ، والتنظيم المدرسي وهل يقوم على الفرض والقمع أم على المبادئ الديمقراطية . . إلى غير ذلك من الموضوعات والأسس التي يقوم عليها التعليم .

وإذا كان هذا الكلام صحيحاً بالنسبة للمعلمين الذين تخرجوا من مدة قصيرة فما بالك بالمدرسين الذين تخرجوا منذ وقت طويل والذين لم يحاولوا منذ تخرجهم أن يجددوا معلوماتهم ولا طرقهم فجمدوا عليها منذ زمن طويل . . هؤلاء المدرسون يؤمنون بآراء عتيقة بالية . . ومن هذه الآراء وأخطرها . . أن الغرض الأسمى من التعليم هو المادة . . هذا الغرض الذى كان من الأسباب الرئيسية التى أدت إلى فشل التعليم فى مصر حتى الآن . . والذى لا زالت تؤمن به الغالبية العظمى من المعلمين المشتغلين . . هذا الغرض قد عفا عليه الزمن فأصبح الغرض من التربية هو تهيئة الفرص أمام الطفل لينمو فى جميع نواحيه بحيث يصبح مستعداً لأن يأخذ مكانه فى المجتمع الديمقراطي ك مواطن صالح مثقف مستنير يعيش فى هذا المجتمع بنجاح . . هذه هى مهمة المدرس التى لا يفهمها إلا القليل النادر من المدرسين فى مصر .

من أجل الأسباب المتقدمة فكرت الحكومات فى طرق مختلفة لرفع مستوى المعلم المشتغل . ويجدر بنا هنا أن نستعرض المحاولات المختلفة التى قامت فى الولايات المتحدة فى هذا الشأن وهى المعسكرات الصيفية . الدراسات المسائية . المؤتمرات الدراسية . برامج الراديو . الدراسات الأسبوعية . المطبوعات . حلقات الدراسة Workshops . . إلى غير ذلك من الوسائل التى تساهم فيها هيئات كثيرة منها معاهد إعداد المعلمين والجامعات والمدارس العليا التى تهدف جميعاً إلى رفع مستوى المعلم المشتغل .

ولما كان لحلقات الدراسة Workshops مكانة ممتازة بين هذه الوسائل فمن المفيد أن نقف عندها قليلاً لنرى ما هو المقصود منها وكيف يسير العمل فيها . حلقة الدراسة : هى طريقة من أحدث الطرق التى تستعمل الآن بكثرة فى بحث موضوع أو دراسته دراسة عملية مفيدة . . وهى تبدأ بأن تعلن الهيئة المشرقة عليها عن ميعاد بدئها ومكانها — أما الأهداف التى تهدف إليها الحلقة والتى يحددها القائمون على أمرها قبل البدء فيها والتى يراعون تنفيذها بمنتهى الدقة فهى :

١ - إعطاء المدرس فرصة للنمو الشخصى عن طريق العمل من أجل هدف يؤمن به .

٢ - إعطاء المدرس فرصة للعمل لحل المشاكل التى يعانى فيها ويتوق إلى إيجاد حل لها .

- ٣ - إعطاء المدرس فرصة لتحمل المسؤولية كاملة أثناء تعلمه .
 - ٤ - إعطاء المدرس فرصة للعمل بالتعاون مع غيره .
 - ٥ - رفع الروح المعنوية للمدرس .
- وهم يقصصون من وراء ذلك إلى هدفين كبيرين . . أولهما الفائدة المباشرة التي يجنيها هؤلاء المدرسون على شكل آراء واتجاهات حديثة ، وثانيهما اقتناعهم اقتناعاً عملياً بجدوى هذه الوسائل التي يتعلمون بها فيطبقونها في فصولهم ومع تلاميذهم .

كيف يسير العمل في الحلقة :

١ - مجموعات البحث عن مشاكل Problem finding group : عندما يكتمل المدرسون الذين يرغبون في الاشتراك في الحلقة وفي الميعاد المحدد يبدأ العمل بأن يلتقي أحد المشرفين كلمة يرحب فيها بالأعضاء ويحاول أن يشرح بعض الأسس التي يقوم عليها العمل في الحلقة وهذه الأسس تتلخص في أن الحلقة هي المكان الذي يستفيد فيه الفرد ويفيد في نفس الوقت فكل عضو يُعلم ويتعلم فمن المبادئ المعترف بها أن كل عضو له من خبرته ومعلوماته وتجاربه ما يستطيع به أن يفيد الآخرين . . وأن الطلبة (المدرسين) هم الذين سوف يتحملون المسؤولية كاملة في كل الأعمال والدراسات والنشاط التي تجري في الحلقة وأنه ليس هناك برنامج موضوع لأن الطلبة هم الذين سيحددون ما يدرسون . وأن الهدف الأسمى من كل هذا هو رفع مستوى التعليم في المدارس التي يمارس فيها الأعضاء مهنة التدريس .

بعد ذلك يبدأ تجديد البرنامج أو اختيار المشاكل . ولهذا الغرض يقسم الحاضرون إلى مجموعات تسمى Problem Finding . وهذه تجتمع كل منها مع أحد المشرفين لتحديد المشاكل التي يرغب الأعضاء في دراستها وذلك عن طريق المناقشة الحرة . . تنتخب المجموعة من بين أعضائها مسجلاً يكتب المناقشات والمشاكل التي تثار . . تنعقد هذه المجموعات مرتين أو ثلاثة وتنتهي من عملها عندما يشعر كل عضو أنه عدد مشاكله وأن المسجل قد سجلها . والمسجل يكتب كل مشكلة في بطاقة مستقلة . . وفي نهاية هذه الاجتماعات يسلم المجموعة إلى المشرف . . ثم يقوم أحد المشرفين بتفريغ هذه المشاكل في

كشف وإحدمع مراعاة وضع المشاكل المتشابهة في قسم واحد وتحت عنوان واحد .

٢ - المجموعات الثانية Interest Group

في الاجتماع التالي يعطى كل عضو الكشف الكامل للمشاكل فيرى كل منهم المشكلة التي وضعها في الكلمات التي صاغها بها . . . ويخصص الجزء الأول من الاجتماع لإدخال بعض التعديلات على الكشف بحذف موضوع أو إضافة آخر وبعد ذلك يصبح الكشف نهائياً . . . بعد هذا يختار كل عضو الموضوع الذي سيعمل فيه وبهذا يحصل على عدد من المجموعات كل منها يتكون من عدد من الطلبة ذوي الميول والمشاكل المتقاربة . . . هذه هي المجموعات الثانية . وقد دلت التجارب على أن أحسن عدد لهذه المجموعات ما كان محصوراً بين ٨ ، ١٢ عضواً . تختار بعد ذلك كل مجموعة رئيساً ومسجلاً من بين أعضائها . . . ومهمة الرئيس أن يقود المناقشة وأن يرى إذا ما كانت المجموعة سائرة في طريق الهدف الذي رسمته لنفسها أم لا فإذا وجدها قد انحرفت أرجعها إلى الطريق السليم . أما المسجل فوظيفته كتابة كل ما يدور في الجلسة . . من آراء وقرارات إلى غير ذلك وهو يسلم في نهاية كل جلسة للإدارة تقريراً يحدد عدد الحاضرين وأسماءهم ومختصراً لما دار في تلك الجلسة . وأول عمل لتلك المجموعات بعد تحديد الرئيس والمسجل أن يحدد المشكلة التي سيبدأ العمل بها . . وليس هذا التحديد سهلاً فكل عضو ينظر للمشكلة من ناحية خاصة ولكن المناقشة تنجح في معظم الحالات في الوصول إلى تحديد المشكلة تحديداً واضحاً . بعد ذلك تضع المجموعة الخطة التي ترى أنها كفيلة بحل هذه المشكلة . . هذه هي الخطة البعيدة الطويلة الأمد . . ولكن هذا لا يمنع من أن تكون هناك خطة قصيرة توضع في نهاية كل اجتماع عن برنامج الاجتماع القادم بحيث يوزع العمل على الأعضاء فيعرف كل منهم ما هو مطلوب منه ليقوم به في الفترة التي تفصل بين الاجتماعين . . هذه المدة التي قد تكون أسبوعاً إذا عقدت الجلسة أثناء العام الدراسي . . أو يوماً إذا عقدت أثناء العطلة الصيفية . أما العمل الذي يكلف به الأعضاء فهو أحياناً قراءة وأحياناً اتصال ببعض الإحصائيين وأحياناً تجربة يقوم بها العضو في فصله ومع تلاميذه . . إلى غير ذلك من وسائل البحث والنشاط التي يمارسها الأعضاء في حرية تامة ودون أن يفرض عليهم منها شيء .

قد يقول البعض أن هؤلاء المدرسين ليست لهم الكفاءة الكافية لممارسة هذا العمل بحيث يصلون إلى نتائج طيبة ونحن نرد على هذا بأنه ليس المقصود من هذه الدراسات هو الحصول على مجموعة ضخمة ممتعة من المعلومات الصحيحة التي تفرض على المدرسين في شكل محاضرات تلقى على مسامعهم ويعقد لهم في نهايتها امتحان تنتهى بانهائه تلك المعلومات . . إنما المقصود منها أن تؤثر ولو تأثيراً طفيفاً في عمل هؤلاء المدرسين وهذا لا يأتي عن طريق فرض المعلومات بل بالطريقة التي بينها فيما تقدم .

٣ - مصادر المعلومات : أما المصادر التي تلجأ لها المجموعة فهي أولاً أعضاء المجموعة نفسها ثم المشرفون على المحلة . وهؤلاء مدرسون في الجامعة في معظم الحالات . . عليهم أن يستجيبوا إذا دعيتهم المجموعة ليتحدثوا معها أو ليشاركوا معها في مناقشة وقد وجد أنه من الأفضل أن يزور أحد المشرفين المجموعة أثناء عملها من وقت لآخر وعليه أثناء هذه الزيارات ألا يتحدث كثيراً .. فن المتفق عليه أن مهمته ليست الإملاء والفرض ولكن مد يد المساعدة إذا طلب منه أن يمدّها .

أما المصدر الثالث فهو المكتبة ، وقد تداركت الحلقات في عملها الأخطاء التي يقع فيها المدرسون بالنسبة للقراءة . . فالقراءة عند الكثيرين غاية لا وسيلة ولكنهم في المحلات السالفة الذكر يعتبرونها وسيلة لتحقيق غاية أهم وهي حل المشكلة التي تبحثها المجموعة . وقد قدرت الهيئات المشرفة على الحلقات أن الأعضاء يأتون إليها وهم متعبون مرهقون فلم ترد أن تزيد من إرهاقهم فوفرت لهم مكتبة حافلة بأحدث المؤلفات التي تعالج المشاكل التعليمية بحيث تكون في متناول الجميع ... وليس في هذه المكتبة أمين فالعضو الذي يرغب في استعارة كتاب ما عليه إلا أن يأخذ الكتاب ثم يكتب اسمه واسم الكتاب في بطاقة ويضعه في مكان خاص أما المصدر الرابع فهم الأشخاص الخارجيون الذين تدعوهم المجموعة ليتحدثوا إليها في موضوع معين . . ومن المصادر الأخرى الأفلام السمائية والرحلات . . . إلى غير ذلك .

٤ - الاجتماعات العامة : تختلف الطريقة التي تتبعها الحلقات في تنظيم العمل ولكن هناك اتجاه عام نحو تخصيص الجزء الأول من الوقت لاجتماع عام يشمل جميع المجموعات يستمر حوالي ساعة أو ساعة ونصف يعقبه تناول

طعام العشاء . . ثم يتفرق الأعضاء كل إلى مجموعته . أما ما يحدث في هذه الاجتماعات العامة فيختلف فهو أحياناً سماع محاضرة عامة قيمة . أو رؤية فيلم سينمائي أو أحياناً سماع تقرير لأحد ممثلي المجموعات يوضح العمل الذي يجري في مجموعته إلى غير ذلك .

٥ - مجلس التنظيم Planning Committee :

وهو مجلس يتألف من عدد من الأعضاء كل منهم يمثل مجموعة . . تنتخبه المجموعة من بين أعضائها ليمثلها في هذا المجلس . . الذي يتولى وضع الخطط العامة والإشراف على تنفيذها . . ومنها تنظيم الاجتماعات العامة وما يحدث فيها والإشراف على عملية التقييم . التي يقوم بها الأعضاء ويحكمون على أساسها على مقدار النجاح أو الفشل الذي أصابوه في عملهم .

٦ - التقييم Evaluation :

وهذا يحدث في نهاية الموسم دائماً . . وفي أثنائه أحياناً حيث يطلب من كل عضو أن يجيب على استفتاء مفصل . . يجيب على أسئلته بصراحة . . بحيث يعرف القائمون على الأمر الذي أصابته المحلة . . وما هي الأسباب التي أدت إلى الفشل . وعلى ضوء هذه الاستفتاءات تعدل الوسائل والطرق المستعملة ليقترّب العمل من النجاح . . بل من الكمال .

امتحانات الحساب

الدكتور أحمد أبو العباس
المدرس بمعهد التربية للمعالمين

إن امتحانات الحساب قديمة قدم تدريس الحساب ، وبالرغم من تطور طرق التدريس على مر العصور وتطور الأهداف فإن إمتحانات الحساب ما زالت تحتفظ بالكثير من طابعها التقليدي ، ولم يطرأ عليها إلا القليل من التغيير ، فظلت المسائل في عددها ، وتكوينها ، وغرضها ، تشبه القديم لدرجة كبيرة ، وما زال المدرس يجد رصيذاً كبيراً في كتب الامتحانات ينقل منها ما يشاء ، أو يعدل في إعدادها تعديلاً بسيطاً حتى ينحيل إليه أنها مسائل جديدة ، وهذا يقيد من حركة التغيير والتقدم لمسايرة الاتجاهات الحديثة في تدريس الحساب . ولعل أول ما يلاحظه من يستعرض إمتحانات الحساب أنها تتضمن بعض مسائل قليلة العدد كثيرة التعقيد ، فتشمل كل مسألة أفكاراً عديدة تهدف إلى إجراء العمليات الحسابية على الأعداد للحصول على الإجابة العددية المطلوبة من المسألة ولا كان التلاميذ لم يتعودوا بوجه عام طريقة تحليل المسائل تحليلاً كاملاً وإدراك عناصرها كوحدرة لمعرفة الطريق السوي للوصول إلى الحل ، فإن الكثير منهم يتخبطون في هذه المسائل ، ويمكرون على الأعداد ما يترأى لهم من عمليات دون فهم أو تبصر ومن المؤسف أن بعض المدرسين يلسكون ذلك ويشجعون تلاميذهم على إجراء هذه العمليات الآلية بأن يوجهوهم إلى إجرائها بدعوى أن أية عملية صحيحة مهما كانت ، تعطى التلميذ درجة للنجاح في الامتحان ، وهذا ما يحدث فعلاً في الامتحانات إذ أن كل خطوة في المسألة تعطى درجة إذا كانت نتيجتها صحيحة وغالباً ما يعطى المدرس تلاميذه إمتحانات هي في الواقع تطبيقات مباشرة على ما درسوه في نفس اليوم أو في اليوم السابق مما يجعل بعض التلاميذ يحصلون على درجات عالية بينما قدراتهم وفهمهم أقل من المتوسط ، وبذلك تكون دلالة نتائج هذا النوع من الامتحان خاطئة لأن التلميذ ينقل ولا ينتج ، ولا شك في أن كل إنسان يستطيع أن ينقل أكثر من استطاعته أن ينتج .

وثمة شيء آخر تهتم به الامتحانات وهو وضع أهمية كبرى أكثر مما يجب على السرعة في حل المسائل للدرجة تقل معها أهمية الفهم والتفكير ، وهذه الحالة تنعكس داخل الحصص وتؤثر في طرق تدريس الحساب .

ويمكن تلخيص ما يؤخذ على امتحانات الحساب في أنها تكاد تكتفى بقياس جانب واحد من أهداف تدريس الحساب ، وهو قدرة التلاميذ على إجراء العمليات الحسابية وحفظ الحقائق .

ولكى نقيس مدى ما يتحقق من أهداف تدريس الحساب يحسن أن يسترشد المدرس بالأهداف الآتية وطرق قياسها كما هو واضح من الأمثلة المعطاة على أن يبنى ما يشبه هذه الأمثلة لقياس مدى تحقيق تلاميذه للأهداف ، ومدى تقدمهم في هذا السبيل ، ويكون ذلك عن طريق الاهتمام بإعطاء التلاميذ بعض أمثال هذه الأسئلة داخل الفصل وفي الحصص العادية حتى إذا أُلِف المدرس وتلاميذه هذا النوع من الامتحانات وأمكنهم أن يستجيبوا له ، فإن الخطوة التالية هي أن تتعدى بعض هذه الأسئلة حدود الحصص العادية إلى امتحانات الفترات وما شابهها .

وفيما يلي نتحدث عن أهداف تدريس الحساب مع ذكر أمثلة لقياس مدى تحقيق التلاميذ لها : —

١ — قياس مدى فهم التلاميذ للعمليات الحسابية والنظام العددي : —

وبهذه المناسبة أذكر مثالا لما لمسته في أثناء زيارة بعض المدارس ، فقد سألت تلاميذ السنة الثانية والثالثة الابتدائية عن سبب وضع رقم « ٦ » تحت الرقم « ٧ » أثناء إجراء عملية ضرب ٤٣×٢٤

$$\begin{array}{r} ٤٣ \\ ٢٤ \\ \hline ١٧٢ \\ ٨٦ \\ \hline \end{array}$$

فكانت الإجابات تدل على عدم إدراك السبب ، ولم يعرف الإجابة الصحيحة إلا حوالي ٥ ٪ من تلاميذ السنة الثانية وحوالي ١٠ ٪ من تلاميذ السنة

الثالثة ، وقد أجاب أحد التلاميذ بأن « المدرس قد أخبرنا بذلك » وقال آخر « لأن $2 \times 3 = 6$ » وهكذا من الإجابات التي لا تدل على فهم واضح صريح . وكان هذا مدعاة لتوجيه بعض الأسئلة المتصلة بفهم كنه عملية الجمع « وخاصة في حالة الحمل » وعملية الطرح « وخاصة في الاستلاف » وكذلك عملية القسمة وكانت النتيجة لا تخرج عما حدث في حالة الضرب .

وهذا يدل على عدم فهم التلاميذ لخطوات العمليات ، بالرغم من إمكانهم إجراء تلك العمليات آلياً بنجاح ، كما تفعل الآلات الحاسبة تماماً دون تفكير أو تبصر . ولما كنا لا نهدف إلى أن يصبح تلاميذنا آلات صماء فالواجب أن يعطى المدرس بعض عناصر تشبه المثال السابق ، كما يمكن أن يعطى عناصر تتصل بمطالبة التلميذ باستخدام الرسم أو الأشكال لتوضيح أن $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3} = \frac{1}{6}$ أو أن $\frac{1}{2} \div 2 = \frac{1}{4}$ وهكذا وأمثلة أخرى تشبه ما يأتى : —

— ضع علامة « $\sqrt{\quad}$ » أمام العدد الذى يوجد خط تحت رقم مثاته فيما يلى : —

١ — ١٣,٥٨٧	ب — ٢١٩٧
ح — ٦٢١	د — ١٠٠

اكتب أكبر عدد مكون من ثلاثة أرقام صحيحة

— رتب أرقام العدد ٥١٧٣ لتكون منها أصغر عدد ممكن

— ما هى القيمة التى يمثلها الرقم ٧ فى العدد ٩٧١ ؟

— أكمل ما يأتى : —

$$..... + 300 = 437$$

$$..... + 50 + 600 = 652$$

— اكتب بالأرقام العدد المكون من ٥ عشرات ، ٧ وحدات

— اكتب بالأرقام العدد المكون من ٢٤ مائة ، ٥ وحدات

— اكتب أمام كل عدد من الأعداد الآتية ، الأعداد الثلاثة التى تليها مباشرة بزيادة واحد من كل مرة :

..... ٣٩٧
..... ٩٩٩
..... ٧٨

— ضع علامة X أمام المثال الذى يمكن أن تستخدم فيه عملية الضرب بدلاً من عملية الجمع :

$$\begin{aligned} &= ١٢ + ٣٧ + ٢٣ \\ &= ٧ + ٧ + ٧ \\ &= ٣٥ + ٣٥ + ٣٥ \\ &= ١٧ + ١٣ + ١٨ \end{aligned}$$

٢ — قياس قدرة التلاميذ على إيجاد الجواب التقريبي

ونعنى بذلك القدرة على إدراك أجوبة المسائل بصورة تقريبية لا تعتمد على إجراء العمليات بطريقة مضبوطة مثل إيجاد الجواب التقريبي فى حالة ضرب ٤٣×٢٤ ويمكن إجراء ذلك شفهيًا للقيام ببعض عمليات عقلية أو فى حالة النسبة بين الأصوات التى حصل عليها مرشحان فى الانتخابات إذا حصل الأول على ١٢٤٢٦ صوتاً وحصل الثانى على ٥٩٧٣ صوتاً ، وما شابه ذلك من المسائل العملية التى تقابل التلاميذ .

ومن خبرتى أنى لم أجد تلميذاً واحداً يعطى فكرة عن جواب المسألة قبل إجرائها .

٣ — قياس قدرة التلاميذ على إعطاء حكم يقرب من الصحة فى تقدير

الأبعاد وفى أثمان الأشياء : —

وأذكر هنا عند ما سألت التلاميذ عن ثمن قلم الرصاص العادى اختلف الثمن من ملجم واحد إلى عشرة قروش ، كما اختلفت الإجابات عن طول حجرة الدراسة من متر إلى عشرة أمتار .

ولما كانت طرق التدريس تتأثر بالامتحانات وتؤثر فيها لذلك يجب أن يتضمن امتحان المدرس فى الفصل بعض العناصر التى من النوع الآتى : —

- (أ) ما ارتفاع الحجرة بالتقريب ؟
- (ب) ما طول البسورة أو عرضها بالتقريب ؟
- (ج) هل ٢٣ قرشاً ثمن معقول لكراية عادية ؟
- (د) هل ١٠ قروش ثمن مناسب للحذاء ؟ وهكذا .

٤ — قياس مدى فهم التلاميذ لمعنى بعض الاصطلاحات الحسابية :

كثيراً ما يتشدد التلاميذ بكلمات لا يفهمون معناها أو مدلولها مثل نصرف الكسر أو نرفع الكسر أو الكسر الحقيقي أو الكسر غير الحقيقي وهكذا وخاصة في السنة الثالثة الابتدائية . . .

وعند ما سألت عن معاني تلك الاصطلاحات وجدت عجباً ، إذ اختلطت بعضها ببعض ، وصعب تمييزها ، بل لم يدرك كثير من التلاميذ معاني بعض هذه الاصطلاحات .

٥ — قياس القدرة على حل المسائل :

بقي أمر له أهميته وهو أن الكثير من التلاميذ يبدأون في إجراء العمليات على الأعداد بمجرد قراءة المسائل دون فهم ، ولذلك يجب أن تتضمن الامتحانات بعض مسائل لا تشمل أعداداً على الإطلاق لمعرفة الطريقة التي يسير بها التلاميذ في حل أمثال هذه المسائل التي تقوم على التفكير ولا تعتمد على مجرد إجراء العمليات . مثل : إذا اشترى والدك عدداً من أقاق البرتقال وعلمت ثمن شراء هذا البرتقال فيين كيف توجد ثمن شراء الآفة منه ؟ ومعنى هذا كله أن عناصر الامتحان يجب أن تزيد وتنوع لتشمل أكبر قدر من المنهج ، وأن تشمل النواحي السابقة وأن تتخلص من صعوبتها وتعقيدها فلا تتضمن أفكاراً عدة وعمليات معقدة . ويستطيع المدرس أن يضع امتحانات تشمل أمثال العناصر السابقة ليرى أثرها في تلاميذه ، وليدرك في الوقت نفسه ما يجب أن يهتم به في تدريسه ، وليقيس بها مدى تحقيق تلاميذه لأهداف تدريس الحساب .

والغرض الذي ننشده هو أن تؤثر مثل هذه الأشياء في طرق التدريس لتخرجها من جمودها واهتمامها الإهتمام كله بمجرد إجراء العمليات الحسابية بطريقة آلية ، وتنحو بها إلى التأكيد على الفهم والتقريب والتفكير وما شابه ذلك من أهداف تدريس الحساب . وهذا هو ما دفعنا لأن نتجه هذا الاتجاه في وضع نماذج امتحانات الحساب التي تحتذيها المدارس لاختيار التلاميذ للمرحلة الإعدادية .

من عجائب المقدرة الحسابية

زائر من الهند

من الأمور المحيرة أن نرى شخصاً يلقي بنظرة سريعة إلى عدد مكون من ١٤ رقماً على سبورة ثم يعلن في ابتسامة الجذر السابع لهذا العدد أيا كان .
وبدئى أن هذا العمل غير مستطاع حتى اعلماء الرياضة المتخصصين ،
فليحرقوا إذن جداولهم الرياضية وليستعملوا مساطرهم الحاسبة للوقود !!
وقد عرض مثل هذا النوع من العجائب الحسابية في صالة المعهد الآسيوى
بميدان لستر بلندن من مدة شهور ، حيث قامت به الآنسة « شكانتلا داثى »
وهى هندية عمرها ٢٠ سنة من بنغالور ، وكانت ، على ما يبدو ، تقوم بمثل
هذه الاستعراضات من وقت لآخر منذ سن السادسة ؛ ولها أخت تصغرها بثلاث
سنوات ، كانت حتى عهد قريب تستطيع القيام بمثل ذلك ، ولكنها فقدت
اهتمامها بالأرقام منذ أن أصبحت متفرغة لعلومها المدرسية ، التى لا تظهر فيها
عبقريه متميزة . وقد قامت الآنسة « داثى » بمثل هذه الأعمال . مع أختها
أو بدونها أكثر من ألف مرة في الهند .

قوات كاملة :

وقد كان يساعدها عملية الاستعراض المستر « ر . ب . بامباه » - وهو
طالب هندى يشتغل ببحث علمي في نظرية الأعداد ، بكلية جامعة لندن -
بكتابة الأعداد على السبورة ، وكان يختار هذه الأعداد أفراد من النظارة
الحاضرين من كتب الجداول الرياضية التى وزعت عليهم ، وكان لا بد أن
تكون هذه الأعداد قوات كاملة ، أى أعداداً لها جذور صحيحة ؛ وإلا فإن
الآنسة « داثى » كانت تهز رأسها قائلة « إن العدد به خطأ » فلا نعرف ما هو ؛
وكانت أيضاً تفضل السير التدريجي من الجذور التكعيبية إلى الجذور السباعية
كما لو كان لديها لكل نوع من العمليات الحسابية إطار عقلى خاص .

وعندها آمال كبيرة في الوصول إلى معرفة الجذر الثالث والعشرين فيما بينها وبين نفسها ، ولكنها حتى الآن لم تصل إلى استخراج أكثر من الجذر التاسع أمام الجمهور .

وليس عندها أى فكرة إطلاقاً عن العمليات التى يقوم بها عقلها للوصول إلى الجواب ، ولكنها فقط تعرف الجواب . ويبدو أن خوفها من محاولة السير لأكثر من الحدود التى تعودتها يرجع إلى شعورها بأنها إن فعلت فستصل إلى حالة لا تعرف فيها الجواب وعندئذ يخشى على قدرتها .

وقد كان في كرسى الرئاسة المستر « فيف روبرتسن » ، الذى كان يقوم بين آن وآخر ليشرح للحاضرين بعض التفسيرات لهذه الظاهرة غير المألوفة والتي تعتبر أكثر من ظاهرة فريدة .

وكان رأى السائد أنه يكفى أن تسمى تلك الظاهرة باللمح (Intuition) أو الإلهام وبذلك تضيفها إلى صنوف اللاسلكية العقلية كشىء خارج عن نطاق البحث العلمى . (وما يجدر ملاحظته هنا أن الآنسة « دافى » كانت — وهى طفلة — مغرمة بقراءة الأفكار) .

تفسيرات :

وبينا كان معظم الحاضرين مسرورين ومكتفين بالاعتقاد بأن كل هذا يتم عن طريق « اليوجا » أو « السحر الأسود » أو « المرايا » . . . فإن تفسيرات أخرى كثيرة قد اقترحت لذلك . ومن هذه التفسيرات أن العمليات الحسائية المعروفة تتم في عقول أمثال هؤلاء الأشخاص ، ولكن بطريقة لاشعورية ، وبسرعة كبيرة ، للدرجة أنها تحدث في لحظة إدراكها مباشرة . وليس هناك من سبب لأن نفترض أن نصف ثانية يعتبر لحظة قصيرة أو غير كافية لهذا ، خصوصاً عندما يفلت زمام العقل من يدنا ، كما يحدث في الأحلام الطويلة جداً التى يمكن أن يقوم بها العقل في لحظة من الزمن .

وفيا عدا هذه الهبة التى تلفت النظر — والتي كانت قاصرة فقط على هذا النوع المعين من العمليات الحسائية — فإن الآنسة « دافى » طالبة عادية تماماً ، وما يثبت كونها عادية أنها رسبت في امتحان القسم الأول للبكالوريوس في مادة الرياضة بالذات في جامعة « ميسور » في أول محاولة لها (وستعود لتكمل دراستها

بعد انتهاء طوافها في العالم) . . كما أن ذاكرتها ليست قوية بدرجة كبيرة وهي نفسها تعترف بأنها أقل من المتوسط في اللغة الإنجليزية . ولها موهبة أخرى واحدة غير عادية وهي أنها تستطيع أن تعرف يوم الأسبوع . في أى تاريخ يعطى لها بعد ١٩٠٠ ، وذلك بأن تسترجع لمدة ثانيتين أو ثانية قانوناً أو قاعدة خاصة بها لم تستطع إطلاقاً أن تفسرها لأى شخص آخر .

وعند انتهاء العرض ترك الحاضرون ليفكروا فيما قد يحدث من النتائج المخيفة ، لو وجد أمثال « دافى » في كل مكان ، وليتذكر الجميع بشيء من التقدير تلك العبارة المشهورة التي ترد على أوراق أسئلة الحساب ، للوقاية من مجرد ذكر الجواب بدون وعى ، وهي « يجب أن تبين بوضوح جميع خطوات عملك في حل المسائل » .

تعليق للدكتور محمد خليفة بركات

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

من الجائز أن تكون هذه الظاهرة مثالا للأنواع النادرة من المواهب الخاصة المتطرفة ، أو القدرات العقلية المتميزة في ناحية محدودة . وطبيعى أن هذه المواهب الخاصة لا علاقة لها بالمستوى العقلى العام ، أو ذكاء الشخص ، فقد توجد حتى عند الأغبياء ، أو ضعاف العقول المعروفين باسم « المعتوه الموهوب » (Idiot Savant) ، ومثل هذه الحالات تسترعى اهتمام الناس عادة لندرتها وغرابتها ، ولأجل هذا نجد قصصاً كثيرة تصف أنواعاً مختلفة من هذه الحالات .

وقد توجد هذه القدرة المتميزة في أى ناحية من نواحي الحياة العقلية ، مثل القدرة الميكانيكية ، أو القدرة الفنية ، كما تبدو في الرسم أو التصوير ، أو الهبة الموسيقية ، أو الذاكرة الخارقة للعادة في ناحية من النواحي ، أو القدرة اللفظية واللغوية . . . وهكذا .

ومن عجائب حالات القدرة اللغوية مثلاً حالة شخص كان يستطيع أن يعيد نطق عبارة طويلة تلقى عليه بعدة لغات أجنبية بدون خطأ أو تلثم وبلهجة صحيحة ، رغم عدم قدرته على القراءة أو الكتابة ! !

وهناك حالات كثيرة ذكرت عن الموهوبين في القدرة الحسابية ، ولكن هؤلاء عادة يظهرون هبتهم الخارقة في نوع فرعى من فروع حساب الأرقام ، وعملياتها الميكانيكية ، فقد يستطيع الواحد منهم أن يقوم بعمليات طويلة ومعقدة في لحظة سريعة ، وبدون الاستعانة بالورقة والقلم ، كأن يثبرك مثلا عن عدد الدقائق التي عاشها شخص ما بمجرد أن تخبره بتاريخ ميلاده وتاريخ وفاته ! أو أن يعطيك حاصل ضرب عددين مكون كل منهما من أربعة أو خمسة أرقام بمجرد ذكرهما له وفي لحظة من الزمن .

وقد تتعدى هذه المقدرة الحسابية مجرد الأرقام والعمليات الحسابية الميكانيكية إلى حل المسائل العويصة المعقدة . . .

من تقرير عن الطلبة الغرباء بأسبيوط

الأستاذ محمد كامل النحاس - عيبد كلية المعلمين

٢

ويتبين من هذا أن عدد الطلبة الذين يتفوقون مقابل مواصلاتهم أكثر من ١٥٠ قرشاً هو ٦٦ بنسبة ٥٣,٢٪. وليس هذا المبلغ بالقدر اليسير حتى في حده الأدنى .

عدم استمتاع الطالب براحته بسبب السفر :
ومن بين المتاعب التي يقاسيها الطلبة اضطرابهم إلى الاستيقاظ في الصباح المبكر حتى يستعدوا للحضور إلى المدرسة في موعد بدء الدراسة بها . وقد جعلناه الساعة ٨,١٥ صباحاً مراعاة لمواعيد القطارات . وفيما يلي جدول يبين موعد استيقاظ الطالب .

ملاحظات	عدد الطلبة	موعد الاستيقاظ	عدد الطلبة	موعد الاستيقاظ
	٤٨	بين ٦ ، ٦,٣٠	٢	قبل الخامسة صباحاً
	٢٨	بين ٦,٣٠ ، ٧	١٩	بين ٥ ، ٥,٣٠
	٥	بين ٧ ، ٧,٣٠	٢٢	بين ٥,٣٠ ، ٦
العدد الكلي للطلبة	١٢٤			

ومن ذلك يتبين أن ٩١ طالباً من ١٢٤ أي بنسبة ٧٣,٤٪ يجب أن يستيقظوا قبل السادسة والنصف صباحاً، وأن ٤٣ طالباً من ١٢٤ أي بنسبة ٣٤,٧٪ يجب أن يستيقظوا قبل السادسة لكي يلحقوا بالمدرسة، بينما يكفي الطالب المقيم في أسبيوط أن يستيقظ في السابعة والربع لكي يكون بالمدرسة في الساعة الثامنة وعشر دقائق . وقد يكون استيقاظ أغلبية الطلبة الغرباء على حساب راحتهم

وعدم استمتاعهم بالقسط الكافي لهم من النوم والراحة ؛ فيقومون من نومهم متعبين متسرعين ، ثم يرهقون أنفسهم بعد ذلك في السفر لأسيوط ، ولا يستطيعون أن يعوا ما يدرس لهم تماماً بسبب تعبهم هذا . وقد ينتج عن تسرعهم في الخروج للحاق بموعد الدراسة أن يحرموا أنفسهم من تناول وجبة الإفطار ، فيسوء ذلك إلى صحتهم ، فضلاً عن إساءته إلى تركيز انتباههم في الدروس التي يتلقونها وإعمال تفكيرهم فيها .

قلة الغذاء بسبب السفر :

وقد تبين من استفتاء الطلبة أن ٤٧ منهم لا يحملون وقتاً لتناول وجبة الفطور ، وأن ١٨ يتناولونها أحياناً ولا يستطيعون تناولها أحياناً أخرى . أي أن نصف الطلبة تقريباً لا يحملون الوقت الكافي للفطور ويتحملون السفر متعبين جائعين . وليس أخطر من ذلك على صحتهم خصوصاً في الشتاء .

وبالرغم من تضحية الطالب براخته وبفطوره لكي يلحق بالمدرسة ، فقد وجدنا أن ٥٦ طالباً من ١٢٤ لا يصلون مطلقاً في موعد بدء الدراسة أي بنسبة ٤٥,١ ٪ ويفوتهم يومياً جزء من الدروس . ولهذا ولا شك أثره السيئ في متابعتهم الدراسة المنتظمة .

تأخر الطالب في الوصول لحل إقامته :

وكما أن نسبة كبيرة من الطلبة تضطر للاستيقاظ قبل أن يستكملوا راحتهم في النوم ، فإن عدداً غير قليل منهم يصلون إلى محال إقامتهم متأخرين كثيراً .

ويجب أن أذكر أن المدرسة ، لعدة أسباب ، تعمل نصف يوم أي لا تعطى دروساً بعد الغذاء ، وتخصص ما بعد الظهر للنشاط المدرسي . فالحصة الأخيرة تنتهي في الساعة ١,٥٠ بعد الظهر ثم يتناول الطلبة غذاءهم بعد ذلك . وهؤلاء لأغراب فضلاً عن عدم إمكانهم الاشتراك في النشاط المدرسي ، فإنهم يصلون إلى محال إقامتهم متأخرين ، بل إن بعضهم يصلونها بعد الخامسة مساءً أي بعد الغروب في الشتاء .

والجدول الآتي يبين موعد وصول الطالب إلى بلدته بعد انتهاء اليوم المدرسي :

ساعة الوصول	عدد الطلبة	ساعة الوصول	عدد الطلبة	ملاحظات
في الثالثة بعد الظهر	١٩	بين ٤,٣٠ ، ٥	٥	
بين ٣ ، ٣,٣٠	٢٦	بين ٥ ، ٥,٣٠	٢	
بين ٤ ، ٣,٣٠	٣٠	بين ٥,٣٠ ، ٦	٣	
بين ٤ ، ٤,٣٠	٣٨	بعد السادسة	١	
		مجموع الطلبة	١٢٤	

الأمراض التي يعرض لها الطالب بسبب السفر :

وقد تبين أن ٥٠ طالباً من ١٢٤ بنسبة ٤٠,٣ ٪ يصابون بأمراض مختلفة نتيجة لسفرهم اليومي . وهي نسبة كبيرة وخطيرة في الوقت نفسه لطلبة يجتازون دور المراهقة ؛ إذ أن هذه الأمراض ولاشك تعوق نموهم وتعرضهم لمضاعفات ، وتجعل انتظامهم في الدراسة أمراً عسيراً . وفيما يلي بيان بالأمراض التي يصاب الطلبة بها بسبب السفر اليومي : —

نوع المرض	عدد الطلبة الذين يصابون	نوع المرض	عدد الطلبة	ملاحظات
السعال	١٠	صداع مستديم	٢	
الزكام	٣٢	نزلة شعبية	٣	
الروماتيزم	١٤	نزيف أنفي	١	
ضعف عام	٥	مرض الكلى	١	
انفلونزا	٣			
		حالة	٧١	

ومن هذا يتبين أن أكثر الأمراض انتشاراً بين هؤلاء الطلبة هي الزكام والسعال والروماتيزم . وهي مع غيرها مثل الانفلونزا والتزلات الشعبية في الغالب نتيجة البرد الذي يقاسونه في السفر ، ونتيجة العلوى التي يصابون بها بسبب ازدحام وسائل المواصلات كما أوضحنا من قبل .

وبتبيين أيضاً أن الطالب الواحد قد يصاب بأكثر من مرض من هذه الأمراض إذ أن مجموع الحالات التي تقامى الأمراض ٧١ حالة بينما أن عدد الطلبة الذين يصابون بالأمراض بسبب السفر هو ٥٠ طالباً فقط .

أسباب عدم إقامة الطلبة بأسيوط :

وقد بحثنا أيضاً في الأسباب التي تدعو هؤلاء الطلبة لأن يسافروا يومياً بدلا من إقامتهم في أسيوط كغيرهم من فئة الغرباء التي تكلمنا عنها من قبل ، وفيما يلي بيان بذلك : -

عدد الطلبة	سبب عدم الإقامة بأسيوط
٣٣	أزمة المساكن
٣٦	قلة الدخل
٩٥	رعاية الأسرة للطالب
٢٢	مصالح خاصة
٧	أسباب أخرى
١٩٣	

أى أن لدى بعض الطلبة أكثر من سبب واحد ، إذ أن عدد الطلبة الغرباء المتنقلين هو ١٢٤ طالباً .

أما الأسباب الأخرى فقد وضحتها الطلبة فيما يلي : -

(أ) مساعدة الآباء لأبنائهم في أعمالهم المدرسية .

(ب) إعالة الطالب للأسرة ورعايته لها لفقدان ولى الأمر

(ج) عدم مناسبة جو أسيوط للطالب .

(د) الخوف من إقامته بعيداً عن الأسرة لوجود ثأر بينها وبين أسرة أخرى .

وقد رأينا أن نقف على رغبة كل طالب من هؤلاء في إقامته بأسيوط بدلا

من السفر اليومي ولم نكتف بأن يبدى الطالب رغبته الشخصية بل رأينا أن نقف

أيضاً على رغبة ولى الأمر في ذلك فوجدنا ما يأتى : -

الموافقة أو عدم الموافقة	عدد الحالات
الطالب وولى أمره موافقان على الإقامة بأسبوط	٤٢
الطالب يوافق وولى الأمر يرفض	٨
الطالب وولى الأمر لا يوافقان	٧٢
ولى الأمر يوافق والطالب يرفض	٢
	١٢٤ حالة

ونرى رأيي أنه إذا قامت المدرسة أو الوزارة بإعداد المنازل للغرباء، يلقي الطالب فيها الرعاية والإشراف السليمين ويطمئن، هو وولى أمره إلى توفير الراحة والغذاء الصحى، فإن أغلب هؤلاء الطلبة وأولياء أمورهم سوف يقبلون على هذه المساكن ويدفعون مقابل إقامتهم فيها ما يسد النفقات التى يتكلفونها، وبذلك ينقلون من متاعب السفر اليوى وما يحجره على صحتهم من ضعف ومرض، وعلى دراستهم من تعطيل وعدم انتظام، ويوفرون النفقات الكثيرة التى يصرفونها مقابل الانتقال اليوى.

(الاستمارة رقم ١)

استفتاء للطلبة الذين يقيمون بأسبوط

مدة الدراسة وبيان عن أحوالهم المعيشية

المقصود بهذا الاستفتاء هو بحث حالات الطلبة البعيدين عن أهلهم لكى يتسنى للمدرسة أن تعمل على تحسين أحوالهم المعيشية - وهذا البحث مراعى فيه السرية التامة وكل ما سيدلى به الطالب سيكون محفوظاً لدى إدارة المدرسة.

الاسم السن الفرقة

اسم الوالد وصناعته

اسم وعنوان ولى الأمر وصناعته وقرابته للطالب

الدخل الشهرى للأسرة جميعها

المبلغ الشهري الذي يرسل للطالب ملِّم جنيته
 المبلغ الشهري الذي يصرفه الطالب ملِّم جنيته
 الموطن الأصلي محل الإقامة بأسبوط
 مع من يقيم (يرجى ذكر عدد الأفراد وصلتهم به) (قرابة ، أخوة ، زمالة) .

عدد	الاسم	نوع الصلة	السن	المدرسة الملحق بها أو العمل الذي يقوم به	ملاحظات
١					
٢					
٣					
٤					
٥					

كم عدد الأفراد الذين يشغلون حجرة النوم
 نوع فراش الطالب - سرير - مرتبة - حصيرة هل الفراش كاف أم لا
 نوع الغطاء شتاء وعدده لحاف - بطانية - حرام - ملاءة .
 أرضية الحجرات - خشب - بلاط - معبدة .
 مساحة الحجرة X متر عدد النوافذ بها
 مساحة النوافذ X متر نوع النوافذ (زجاج أو خشب
 أوهما معا)
 هل يوجد بالمنزل مياه جارية (حنفيات) - إن لم يوجد فن أين تحصل عليه .
 هل يوجد بالمنزل دورة مياه (مراحيض) - هل هي مشتركة أو غير مشتركة .
 إذا كانت الإجابة على السؤال السابق ، بالنفي فأين تقضى حاجتك .
 نوع الإضاءة بالمنزل كهرباء بطرول (اذكر في الحالة
 الثانية قوة المصباح)
 أين تتناول وجبات الإفطار والعشاء بالمنزل بالمطعم
 مع من تتناول وجباتك الغذائية بمفردك أو مع بعض الزملاء
 مم يتكون الإفطار عامة
 مم يتكون العشاء في العادة
 مم يتكون الغذاء في أيام الخميس والجمعة والعطلات .

ما نوعها ومقدارها

هل تزود بأطعمة من أهلك ؟

كم مرة في الشهر تزود بها ؟

كيف تقضى الجمعة والعطلات ؟

هل زيارتك للأسرة أسبوعية ؟ أم نصف شهرية ؟ أم شهرية

هل يزورك والدك ؟ كم مرة في السنة ؟

هل يزورك أحد بدلا من والدك أو بعض أقاربك ؟ ما نوع قرابتك بهم .

كم تكلفك وجبة الإفطار الواحدة ؟

كم تكلفك وجبة الغذاء الواحدة ؟

كم تكلفك وجبة العشاء الواحدة ؟

بيان ميزانية الطالب في الشهر

الإيراد	مليم	جنيه	المصروفات	مليم	جنيه
من الوالد في الشهر			نفقات الأكل في الشهر		
من ولي الأمر في الشهر			نفقات المسكن في الشهر		
دخل من عمل الطالب			نفقات الملابس في الشهر		
دخل من ممتلكات الطالب			مصرف سينما		
دخل من جهات أخرى مع ذكر مصادرها			وكتب وأشياء أخرى		
			ما يقتصده الطالب		

اكتب أية ملاحظات تريد أن تبديها : —

.....

.....

.....

.....

.....

(الاستشارة رقم ٢)

استفتاء

(للطلبة غير المقيمين بأسبوط الذين يسافرون يومياً إلى بلادهم)

الاسم السن الفرقة

اسم الوالد مهنته وعنوانه

الدخل الشهري للأسرة

اسم وعنوان ولى الأمر

مهنته وقرابته للطلاب

عدد أفراد الأسرة التى ينفق عليها الوالد أو ولى الأمر

الموطن الأصلي محل الإقامة

الرجاء ذكر طريق المواصلات

أتوبيس — تاكسى — سيارة خاصة — قطار — مركب — دراجة — عربة — دواب

إذا كنت تتركب تاكسى فمع من ، وكم عندهم ؟

العدد الجنس المهنة العمر

..... ذكر طلبة أقل من عشر سنوات

..... أنثى موظفون من ١٠ — ١٥ سنة

..... عمال من ١٥ — ٢٠ سنة

..... فلاحون أكثر من ٢٠ سنة

١- مقدار المسافة بالكيلومتر بين محل الإقامة والمدرسة ؟

٢- مقدار الزمن الذى يستغرق فى الذهاب والإياب يومياً بما فى ذلك الانتظار

.....

٣- مقدار نفقات المواصلات فى الذهاب والإياب

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... ما موعد سفرك من بلدتك ؟
هل تصل إلى المدرسة صباحاً في الميعاد ؟ نعم . لا . إذا
كانت الإجابة بالنفي فلماذا ؟
.....

..... ما موعد سفرك إلى بلدتك بعد الدراسة ؟
..... ما موعد وصولك إلى بلدتك ؟
هل تشعر بمتعة في السفر اليومي ؟
ما المتاعب والمضايقات التي تسببها لك المواصلات ؟ كثرة النفقات —
— الازدحام — عدم توفر المواصلات — عدم انتظام المواعيد — الإرهاق — عدم
المقدرة على الاستدكار — ضياع الوقت سدى — الحر — البرد — تهديد
بأى اعتداء .

..... اذكر أية متاعب أخرى
هل أصبت بأمراض نتيجة للسفر اليومي ؟ نعم . لا . إذا كانت
الإجابة بالإيجاب فاذكر نوع المرض
.....

..... لماذا لا تقيم بأسيوط ؟ أزمة المساكن — قلة الدخل — لترعاك الأسرة —
..... مصالح خاصة
.....

..... هل تفضل الإقامة بأسيوط إذا توفرت لك أسباب السكنى ؟ نعم . لا .

..... هل يوافق ولي أمرك على إقامتك بأسيوط في منزل يخصص لطلبة المدرسة الغرباء
وتشرف عليه المدرسة ويتوفر فيه المعيشة الصحية الطبية
..... كم أنت مستعد لدفعه شهرياً مقابل هذه الإقامة بأسيوط
..... (اسأل ولي أمرك عن ذلك)

..... اكتب أية ملاحظات تريد أن تبليها
.....
.....
.....

كتاب العلوم ورسالته

للعلوم رسالة هامة في حياتنا ، فهي أساس مدنيتنا في شتى صورها ، حتى لقد أصبح العصر الذي نعيش فيه يتسبب إليها ، فهو عصر العلوم عن جدارة واستحقاق . ولذلك فإن دراسة العلوم أصبحت تمثل جانباً هاماً من منهج التعليم العام في مرحلتيه الابتدائية والثانوية على السواء .

ويتوقف نجاح تدريس العلوم على عوامل متعددة : منها المنهج والتلميذ والمدرس والكتاب والمعمل والبيئة وغيرها : وسوف نتناول في هذا المقال كتاب العلوم ورسالته ، محاولين أن نوضح أهم ما يجب أن يعمل هذا الكتاب على تحقيقه ، راجين أن يكون في ذلك عون لمن يريد أن يؤلف في العلوم ، أو لمن يريد أن يتخير كتاباً من بين مجموعة من كتب العلوم ، أو أن يحكم على واحد منها حكماً يقوم على أساس علمي ، خاصة وقد نشطت حركة التأليف في مصر في الوقت الحاضر ، وأصبح السوق يفيض بمجموعة كبيرة منها ، تتباين في مادتها وطريقتها والأهداف التي ألفت من أجلها .

وكتاب العلوم وحدة لا تتجزأ ، فمادته مرتبطة أشد الارتباط بطريقته في العرض ، وأسلوب الكتاب جزء هام من طريقته ، ووسائل التوضيح تتم كلاً من المادة والطريقة — ومع كل ذلك فإننا سنحاول أن نتكلم عن هذه النواحي منفصلة بعضها عن بعضها ابتغاء لزيادة الإيضاح .

مادة الكتاب :

تعتبر مادة الكتاب العلمي أصوله الأولية التي تتناولها الطريقة بالعرض ، ووسائل الإيضاح بالبيان : فإن كانت مادة الكتاب غير وافية بما يجب أن تكون

عليه كان ذلك نقصاً في الكتاب لا يعوضه ولا يشفع فيه أسلوبه وإن كان بارعاً ، ولا طريقتة وإن كانت مثلى . ومثل الكتاب في ذلك كمثل الثوب لا يغنى فيه جمال الصباغة وبراعة التفصيل إذا كان قماشه خلقاً ! ومن أهم ما يجب أن تتصف به مادة الكتاب أن تكون سليمة من الناحية العلمية بحيث يصبح الكتاب خالياً من الأخطاء العلمية . ولذلك يجدر بمؤلف الكتاب أن يتحقق من صحة الحقائق الواردة فيه ومن اتفاقها مع أحدث وجهات النظر في العلوم بمراجعتها قبل إعدادها للطبع ، والاسترشاد بآراء بعض الثقات من المتخصصين في المادة التي هي موضوع الكتاب .

كما يجدر أن تكون مادة الكتاب دقيقة فيتحرى المؤلف الدقة العلمية فيما يورده من التعميمات والنسب ، ويتحاشى المبالغة في ذكر الفوائد والأضرار فالمؤلف الذي يتكلم عن غاز ثاني أكسيد الكربون فيذكر أنه غاز ضار ، وتبلغ نسبة وجوده في الهواء ٠.٠٠٠٠٤ ٪ - يصور الحقائق تصويراً غير دقيق : فتثاني أكسيد الكربون لا يكون ضاراً بالإنسان إلا تحت ظروف معينة ، ومثله في ذلك كمثل الماء يصبح ضاراً بالإنسان إذا غمره - فحال بينه وبين تنفس الهواء . فإذا ذكرنا أن الماء ضار بالإنسان لأنه يسبب له الاختناق فكم يبدو هذا الوصف بعيداً عن الدقة والصواب . أما عن نسبة ثاني أكسيد الكربون في الجو فإنها ليست نسبة ثابتة بل قد تختلف من حجرة إلى أخرى في نفس المنزل تبعاً لاختلاف الظروف . وقد يستطيع المؤلف أن يتحاشى هذا النوع من الخطأ إذا ذكر أن هذه النسبة إنما تمثل متوسط نسبة ثاني أكسيد الكربون في الهواء الجوي . ويجدر أن تكون المادة وافية وشاملة فلا تقدم جانباً من الحقيقة وتغفل جانباً آخر ، فإن هذا يؤدي إلى إعطاء صورة غير حقيقية عن الموضوع الذي يعالجه الكتاب . فإذا ذكرنا كما في المثال السابق أن ثاني أكسيد الكربون غاز ضار تحت ظروف معينة ووقفنا عند هذا الحد دون أن نشير إلى أهمية هذا الغاز في حياة النبات والحيوان فكم يبدو الموضوع مشوهاً وناقصاً .

ويجب أن تكون مادة الكتاب العلمي مناسبة لمستوى التلاميذ الذين يؤلف لهم ، ويتطلب هذا من المؤلف أن يبدأ بتحديد المستوى الذي يكتب له ، وأن يكون المؤلف ذا خبرة ودراية بخواص هذا المستوى من الناحيتين العقلية والعلمية ، فيعرف ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة وما أتموه من دراسات مما يتصل

بموضوع الكتاب . ومن المناسبة للمستوى كذلك أن يكون الكتاب مراعيًا لحاجات التلاميذ الذين يؤلف لهم ومواطن اهتمامهم فالحاجات والميول تختلف تبعًا لاختلاف مراحل النمو بحيث يصبح الكتاب الذي ينى بحاجات الطفل في العاشرة أو ما دونها غير واف بحاجات المراهق ومواطن ميله واهتمامه .

ولقد أجريت أبحاث تربوية عديدة لكي تساعد على تحديد هذا المستوى في دائرة العلوم ، فمن هذه الأبحاث ما يكشف عن الميول العلمية للتلاميذ في مراحل نموهم المختلفة ، ومنها ما يكشف عن الحاجات النفسية والفسولوجية وغيرها ، ومنها ما يحاول بيان مقابلة هذه الحاجات بالدراسات العلمية المتنوعة ، ومن هذه الأبحاث ما يهتم بتحديد الألفاظ والمعاني العلمية الخاصة بكل مرحلة بحيث لا يقدم المؤلف من المصطلحات والألفاظ العلمية الجديدة إلا المناسب ، وبحيث يتبع في تقديم الجديد منها طريقة خاصة تقوم على تكرار استعمال اللفظ والمعنى عددًا معينًا من المرات في مناسبات مختلفة تكفى لتوضيح المعنى وتثبيت اللفظ .

ولسنا نقصد من كل ذلك بطبيعة الحال أنه لا يجوز للمؤلف أن يؤلف في العلوم دون مراجعة نتائج كل هذه الأبحاث والتقييد بها ، ولكننا نقصد الإشارة إلى ضرورة مراجعة المؤلف لما يقدمه من الألفاظ والمصطلحات والمعاني والقوانين والتعاريف ، حتى يتبين مدى مناسبة كل ذلك للمستوى الذي يقدم كتابه إليه . وما يؤخذ على كتب العلوم الحالية لدينا أنها تسرف في استعمال مصطلحات علمية يشك في مناسبتها لمستوى التلاميذ الذين يستعملون هذه الكتب ، كما يحدث عند ما تتكلم كتب العلوم العامة لتلاميذ المرحلة الإعدادية عن الطاقة وصورها المتعددة وتحولها من صورة إلى أخرى واخترانها وعن الشغل والجهد والمادة . . . الخ دون أن تشفع شيئًا من ذلك بمحاولة للتبسيط أو الإيضاح .

ويجب أن تكون مادة الكتاب العلمي مرتبطة أشد الارتباط بحياة التلاميذ وبالبيئة التي يعيشون فيها . فالعلوم كغيرها من المواد لم تعد تدرس لذاتها ، بقطع النظر عن علاقتها بحياة الإنسان وبيئته ، ولكنها تدرس لكي تكون في خدمة الإنسان فتيسر له سبل الحياة وتساعد على الارتقاء بمستوى حياته وبيئته . ولا شك أن مؤلف كتاب العلوم يستطيع أن يساعد على تحقيق هذا الهدف إذا عمل على تأكيد علاقة العلوم بالحياة اليومية للإنسان ، فلا يقدم حقيقة علمية دون أن يبين ما يمكن إفادته منها ، وأثرها في حياتنا ومغزاها الاجتماعي .

ولا يترك فرصة يمكن اغتنامها دون أن يبين رسالة العلم في حل المشكلات الاجتماعية ، مثل انخفاض مستوى المعيشة والمرض والحروب ومشكلات الإنتاج واستغلال الموارد الطبيعية وغيرها . كما يجدر أن يتجه كتاب العلوم إلى التعريف بالبيئة المصرية تعريفاً يؤدي إلى تفهم ظواهرها واستغلال إمكانياتها إلى أقصى الحدود ، واتقاء ما قد يتعرض له الفرد فيها من الأضرار .

وبهذه الطريقة تصبح دراسة العلوم على جانب كبير من الحيوية والوضوح كما تصبح قوة فعالة في العمل على استغلال البيئة والارتفاع بمستواها وعلاج مشكلاتها .

وبهذا أيضاً يتجه تدريس العلوم لإتجاهها اجتماعياً يساعد على أن تكون العلوم في خدمة الإنسان ونهضته بدلا من أن تكون وبالا عليه .

على أنه يجب ألا تقتصر عناية الكتب العلمية على ذكر الفوائد والأضرار وشرح الظواهر والإمكانيات ، بل يتم هذا توجيه سلوك التلاميذ لكي يكون متفقا مع نتائج الدراسات والأبحاث العلمية ، وبهذا تصبح العلوم عاملا من عوامل التطور الاجتماعي فيما يتعلق بتغيير العادات والمعتقدات الفاسدة وأنواع السلوك التي لا تتفق مع نتائج الدراسات العلمية . فكم تستطيع العلوم أن تعدل من سلوك الإنسان في الصحة والمرض ، وكم تستطيع أن تحرره من سيطرة الخرافات عليه وتحول بينه وبين الوقوع تحت سلطان المشعوذين والدجالين .

هذا وتختلف كتب العلوم في مدى إلمامها بمادة علمية معينة ، فمنها ما يعالج موضوعات منهج معين ، ومنها ما يتناول موضوعات مادة بأسرها لكي يكون مرجعا في المادة ، ومنها ما يتناول موضوعاً واحداً فيعالجه بقدر من التوسع . ولكل من هذه الأنواع أهمية ، وإن كانت المراجع أكثرها نفعا لأنها تصلح لكل منهج . فإذا كان على المؤلف أن يتقيد بموضوعات منهج محدد وجب أن تكون معالجة كل موضوع من موضوعات هذا المنهج من الاتساع مع مراعاة المستوى بحيث يصبح الكتاب مرجعا في الموضوعات التي يقدمها وإن لم يكن مرجعا في المادة كلها وبذلك يتيسر لمن يريد الاستزادة أن يجد حاجته في الكتاب .

طريقة الكتاب :

هنالك عدة أهداف يجب أن يعمل كتاب العلوم على تحقيقها فيما يتعلق

بالطريقة. ومن أهم هذه الأهداف إتباع الأسلوب العلمى : فكتيراً ما يقتصر كتاب العلوم على تكديس الحقائق العلمية دون بذل عناية كبيرة بتقديمها فى صورة تتفق مع الأسلوب الذى وصل به العلم إلى كشف هذه الحقائق . ولقد أصبح تدريب التلاميذ على استعمال هذا الأسلوب هدفاً من الأهداف التربوية الهامة ، فهو يدل التلميذ على الطريقة المثلى فى التفكير المجرد عن التحيز والأهواء ، وهو يرحب بكل نقد للتائج التى يصل إليها الإنسان ما دام النقد مؤيداً بالواقع ، بل إن الأسلوب العلمى يعتبر تصحيح للتائج التى يصل إليها الإنسان باستعماله جزءاً من الأسلوب نفسه .

ولذلك فإن الفوائد التى تعود على الإنسان بإتباعه لهذا الأسلوب لا تقتصر على دائرة العلوم وحدها ، بل تعم سائر مشكلات الحياة . ويستطيع مؤلف كتاب العلوم أن يسهم فى تحقيق هذه الغاية إذا كان هو نفسه مدركاً لأهمية الأسلوب العلمى ، علماً بخطواته وعاملاً على مراعاتها ، فيقدم الموضوعات فى صورة مشكلات حية تثير اهتمام التلميذ بالموضوع وتؤكد له صلته بحياته وتحفزه نحو المزيد من الملاحظة والتجريب ، وإذا استطاع المؤلف أن يستعرض الفروض العلمية فى حل مشكلة من المشكلات بصورة بارعة تبين أهمية الغرض فى التقدم العلمى وطريقة اختيار الفروض الصالحة وطريقة الحكم عليها ، تبين مدى قدرتها على تفسير الواقع والتنبؤ بالغيب ، ولا شك أن مما يفيد فى إظهار قيمة الأسلوب العلمى لمن يقرأون كتاباً علمياً أن يتجه المؤلف إلى تصوير مجهود العلماء الذين خدموا الإنسانية وبذلوا من حياتهم فى سبيلها قدراً كبيراً حتى وصلوا إلى ما وصلوا إليه من كشف الحقائق العلمية وتسخير قوى الطبيعة فى العمل على رفاهية الإنسان .

ومما يجدر أن تتجه إليه طريقة الكتاب كذلك : العمل على إبراز وتوضيح الأفكار والمعانى والمدرجات الكلية فى مادة العلوم التى يعالجها الكتاب . فلكل علم من العلوم مجموعة من المدرجات الكلية تنتظم حقائقه العلمية وتربطها برباط متين مؤكدة ما بينها من الصلات ، ويجدر بكتاب العلوم أن يعمل على إبراز هذه المدرجات وأن يبدل عناية خاصة بتأكيدا وحسن عرضها فى دراسة علم الأحياء - على سبيل المثال - يجب إبراز فكرة الملازمة للوظيفة وفكرة التطور وجميعها من الأسس البيولوجية الهامة ، ومن المدرجات الكلية الأساسية فى علم

الطبيعة أن الشمس مصدر لجميع أنواع الطاقة على الأرض ، ومن المدركات الكلية الهامة في الكيمياء فكرة عدم فناء المادة وهكذا . . .

ويجدر أن نتجه طريقة الكتاب إلى ربط الموضوعات بعضها ببعض حتى لا يبدو الكتاب كأنه يعالج موضوعات لا تمت إلى بعضها بصلات وثيقة : فالكتاب العلمي يضطر إلى معالجة الموضوعات معالجة تحليلية في كثير من المواطن ابتغاء لمزيد من الإيضاح ، ولكننا إذا وقفنا عند التحليل ولم نجعل منه خطوة نحو التجميع بدا الكل مفككاً وتكسرت وحدة الموضوع ، فقد يضطر مؤلف كتاب الأحياء مثلاً أن يعالج موضوع التنفس مستقلاً عن التغذية والإخراج والإحساس وغيرها لكي يوفى كل وحدة من هذه الوحدات حقها من الدراسة والتوضيح ، ولكنه إذا وقف عند هذا الحد ولم يبين ما بين هذه الوظائف الحيوية المتعددة من ترابط وثيق فإنه يكون قد أعطى صورة مشوهة عن الموضوع . ومن المرغوب فيه أن يسير التجميع إلى أبعد من ذلك إذا حاول المؤلف أن يظهر ما بين الإنسان والحيوان من تشابه في كثير من هذه العمليات بل ما بين الحيوان والنبات من تطابق في كثير من الأحيان حتى يوجه التلميذ أثناء عملية التحليل والتجميع إلى مظاهر الارتباط والأنسجام والعلاقات التي لا حصر لها مما يربط سائر الموجودات برباط متين .

أسلوب الكتاب :

لأسلوب الكتاب قيمة كبيرة في تحديد مدى متابعة القارئ له والإفادة منه وما يجدر ملاحظته في أسلوب الكتاب العلمي أن يكون سليماً من الوجهة اللغوية وأن يكون واضحاً ، وأول شروط الوضوح مراعاة المستوى كما أشرنا إلى ذلك من قبل . . كما يجب أن يكون الأسلوب سلساً يجيد ربط الأفكار بعضها ببعضها ويجعل السابق منها ممهداً لللاحق محققاً لبراعة الاستهلال ، وحسن العرض ، وحبكة الختام بالعمل على تجميع الأفكار السابقة وإبراز الهام منها .

وسائل التوضيح :

يستعين كل مؤلف كتاب علمي بمجموعة من الوسائل لتوضيح الأفكار التي يقدمها وتقريبها إلى ذهن القارئ وإبراز ما بينها من العلاقات . ومن أهم هذه

الوسائل الصور الفوتوغرافية والأشكال التخطيطية والرسوم البيانية والخرائط والجداول والإحصائيات وغيرها .

وتعتبر الصور الفوتوغرافية من أهم وسائل التوضيح المستعملة في كتب العلوم ، لأنها تستطيع أن تعطي القارئ فكرة عن الموضوع مطابقة للواقع إلى حد كبير ، فتحقق بذلك ما لا يحققه الشرح المسهب والوصف المطول . وقد أجريت بعض الدراسات التربوية لمعرفة العوامل التي تحدد إقبال التلاميذ على كتب العلوم وتخيرهم إياها . وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن الصور الفوتوغرافية التي يحتويها الكتاب العلمي تعتبر من أبرز العوامل التي تجذب التلاميذ إليه وتجعلهم يتابعون قراءته ، وخاصة إذا كانت الصور واضحة غير مطموسة أو خافية المعالم وذات ألوان طبيعية .

وللأشكال التخطيطية أهميتها كذلك في تيسير الأفكار للقارئ وتبسيطها وتجميعها . ولكي يؤدي الشكل التخطيطي وظيفته يجب أن يكون متصفاً بكل ما تتصف به المادة ذاتها من الدقة والوضوح والبساطة والمناسبة للمستوى . ويمكن أن يقال مثل هذه عن الرسوم البيانية والخرائط والجداول والإحصائيات ولكي تحقق هذه الوسائل ما يقصد إليه من فائدة يجب أن يكون لكل منها عنوان يوضح ما استعملت الوسيلة من أجله ورقماً يسهل الإشارة إليها وأن تكون مقترنة بكل ما يوضحها من البيانات في غير تداخل أو ازدحام . كما يجب أن يشار إلى كل منها في مادة الكتاب وأن يكون كل منها في أقرب مكان يشار إليه فيه . ويحسن أن يحتوي الكتاب قائمة أو عدة قوائم بما يحتويه من هذه الوسائل بحيث ييسر للقارئ أن يرجع إلى ما يشاء منها في يسر وسهولة . شكل الكتاب .

وما ييسر استعمال الكتاب أن يكون شكله مناسباً ومقبولاً ويدخل تحت شكل الكتاب حجمه وغلافه ونوع ورقه وحجم الأحرف المستعملة فيه ، فيجب أن تكون هذه العوامل مناسبة لمستوى التلاميذ الذين يقدم الكتاب لهم ، فالكتاب الضخم لا يسهل على صغار التلاميذ أن يستعملوه والكتاب ذو الغلاف الرقيق يصبح عرضة للتمزق ، ولا شك أن لحمال الغلاف وأناقة الطبع وجودة الورق أثرها الفعال في الإقبال على الكتاب والمحافظة عليه .

آراء في التربية الخلقية للأطفال

تعودنا أن نقول إن مهمتنا في المدرسة هي تعليم الأطفال وتربيتهم ونسينا أو تناسينا أنه ينبغي أن نتعلم منهم كيف نعلمهم وتربيتهم .

فهذا طفل في إحدى رياض الأطفال قد بلغ السابعة من عمره وقد حدث أن جاء إلى أبيه يشكو قسوة معلمته وضربها له ويطلب أن يصرف كلية عن التعليم فليس هو بالحيوان حتى يضرب . فلما سئل عن سبب الضرب أجاب بأنه كان يتكلم في الفصل ثم دخلت المعلمة وكان حديثه مستمراً لم ينته بعد فبدأت هي حديثها أما هو فنصرف إلى إتمام حديثه فما كان منها إلا أن نهرته وضربته لأنه استمر في الحديث وهو يرى أنه كان الأجدر بها ألا تبدأ الحديث إلا بعد انتهاء حديثه إذ أنه يرى أنها هي التي قاطعته وكان يحمل بها ألا تقطع عليه سلسلة حديثه .

والطفل أحد إخوة أربعة أما أحدهم فيكبره سناً وأما الآخران فأصغر منه وقد عودته والده ألا يقاطع أحداً حين يتحدث بل يحمل به دائماً أن ينتظر حتى ينتهي الحديث وبعد ذلك يبدأ حديثه فطبق هذه القاعدة التي أخذها عن الوالد على معلمته في الفصل إذ يرى أنه كان ينبغي أن تنتظر حتى ينتهي حديثه ثم تبدأ هي حديثها . ومعنى ذلك أنه غير مخطئ في تصرفه من وجهة نظره هو . ومع ذلك فإنه لما أفهم بأن الفصل ليس مكاناً للحديث وإنما هو مكان يستمع فيه إلى حديث معلمته أو يستأذنها إن أراد الحديث أجاب على الفور « لم لم تذكر لي ذلك ففيه الكفاية للأخذ برأيها » .

وهذا طفل آخر من بيئة مثقفة تشرف على تربيته مربية مثقفة وعمره سبع سنوات عنده لعب كثيرة (تريسكل . سيارة صغيرة . عروسة . مرجيحة) وكان

يتردد على زيارته بعض الأطفال من أقاربه فأرادوا أن يشاركوه التمتع بلعبه فرفض فأنفضوا من حوله وجاء يشكو إلى أمه ومربيته عزله ووحده فناقشناه الموضوع وأفهمناه أنه إن أراد أصدقاء فعليه أن يشركهم في لعبه . وقد اقتنع فعلاً بهذا الرأي وأخذ بهذه الفكرة .

وإن أنس لا أنس حادثاً وقع لي مع تلميذ صغير في سن الحادية عشرة وكنت حديث عهد بالتدريس بإحدى المدارس الابتدائية وقد جاء في الدرس الخامس (يلي فسحة الغداء الطويلة) يبكي ألماً من عقاب صارم ناله من عصا غليظة تمتعت بمس يديه مساً غير رقيق عدة مرات فسألته لم يبكي فأجاب بأن ناظر المدرسة قد عاقبه لأنه كان يجرى في الحوش « أمال أجرى فين » . . .

فما أجدرنا أن نفكر في سلوك تلاميذنا من وجهة نظرهم هم قبل أن نوقع عليهم العقاب فمعرفة وجهة نظرهم ترشدنا في حسن توجيههم وتقويم سلوكهم .

وفي عام ١٩٤٦ — ١٩٤٧ كنا نقوم بتجارب على تلاميذ مصريين لمعرفة مصدر المعلومات الأخلاقية لنقارن أثر المنزل والمدرسة في هذا الاتجاه من ناحية ولنقارن هذه النتائج بما وصل إليه هارثهورن وماي في أمريكا .

وقد كانت النتيجة في مصر أن معامل الارتباط بالوالدين كان ٢٥ ٪ بينما هو بالمدرسين وصل إلى ٤٨ ٪ وزملاء المدرسة ١٨ ٪ والأخوات وزملاء المنزل ٩ ٪ . ومعنى هذا أن المجتمع المدرسي بما فيه من مدرسين وزملاء أقوى أثراً كمصدر للمعلومات الأخلاقية والسلوك الأخلاقي من المجتمع المنزلي بما فيه من والدين وأخوات وزملاء وبمقارنة هذه النتيجة بالنتيجة التي وصل إليها هارثهورن وماي حيث وصل معامل الارتباط بين :

الأطفال والآباء ٥٤٥ ٪

بينما لم يتجاوز في حالة الأصدقاء ٣٥٣ ٪

ورؤساء النوادي ١٣٧ ٪

ومدرسي المدارس العامة ٦٣ ٪

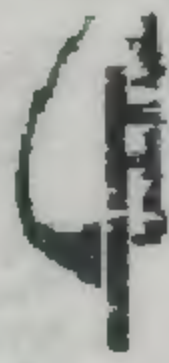
ومدرسي مدارس الأحد ٠٠٢ ٪

نستطيع أن نقول إن أثر المدرسة المصرية في هذه الناحية أقوى بكثير جداً من أثر المنزل . على حين أن العكس يقوم في المدارس الأمريكية وما ذلك إلا نتيجة لما يتمتع به الطفل الأمريكي في منزله من رعاية يشعر فيها باطمئنان يجعله أكثر

تأثراً به من المدرسة . أما المتزل المصري فيحظه من ذلك قليل فيما نعلم
وقبل ذلك قرر إدورد دور بك في كتابه عن « التعليم العام في مصر :
» إن وظيفة المدرسة في مصر العجل على نشر العلم والتربية بعكس وظيفة
المدرسة في أوروبا التي تقتصر على العلم وحده : ذلك لأن الأسرة الأوروبية تقوم
على تربية أولادها وتعويدهم الأخلاق الفاضلة فيتسع المجال أمام المدرسة للاهتمام
بالتعليم .

وهكذا نجد أنفسنا مضطرين إلى أن نلقى عبء التربية الأخلاقية أيضاً على
المدرسة المصرية لأنها صالحة لحمل أعبائها ولكن لأنها المكان الوحيد الذي يمكن
أن ننشده فيه الإصلاح وأن نتوقع أن إصلاحه أيسر من إصلاح البيئات الأخرى .
ونخلاصة القول أنا نرى أن المدرس هو الشخص الذي يتعلم من تلاميذه
كيف يعلمهم ، وأن المدرسة هي المكان الذي يكتشف فيه التلميذ مثله العليا
فيعمل على تحقيقها تحت إرشاد معلمه . وما لم نحقق ذلك فمن العبث أن نعتقد
أننا حققنا قيام المدرسة التي تعمل كما قال دور بك — على نشر التعليم والتربية
والتي نتخذها في العصر الحديث وسيلة من وسائل الإصلاح الاجتماعي .

محمد خيرى حرنبي



Bibliotheca Alexandrina



0536176